



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK
DEPARTMENT FÜR PÄDAGOGIK UND REHABILITATION
LEHRSTUHL FÜR SPRACHHEILPÄDAGOGIK
FORSCHUNGSINSTITUT FÜR SPRACHTHERAPIE UND
REHABILITATION



Ein Bilderbuchprojekt zum Thema Gefühle

-

Eine Interventionsstudie zum Wortschatzlernen im Unterricht

Schriftliche Hausarbeit zur Erlangung des
1. Staatsexamens
im Fach Sprachheilpädagogik
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Katharina Hermannsdorfer

aus
Freising

im
Juli 2011

Erschienen in der epub- Reihe „Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie“
Herausgegeben von Prof. Dr. M. Grohnfeldt und Dr. K. Reber

Erster Gutachter: Dr. K. Reber
Zweiter Gutachter: -

Datenrechte

Film und Fotos der Probanden/Schüler:

Eine elterliche Genehmigung wurde vorab des Bilderbuchprojekts für Film- und Fotoaufnahmen eingeholt. Dennoch werden die Filmaufnahmen nicht veröffentlicht und die Schüler auf den Fotos unkenntlich gemacht, um ihre Privatsphäre zu schützen.

Bilderbücher:



Die Verwendung des Bilderbuches „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“ von KULOT DANIELA (2000) erfolgt mit der freundlichen Genehmigung von KULOT DANIELA und dem Thienemann Verlag.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	6
Einleitung.....	7
1.Theoretische Grundlagen.....	8
1.1.Wortschatz	8
1.1.1.Mentales Lexikon.....	8
1.1.2.Wortschatzerwerb.....	10
1.1.3.Kindliche Wortschatzstörung	13
1.1.4.Diagnostik	15
1.1.5.Unterricht für Schüler mit Wortschatzstörungen	16
1.1.5.1.Sprachheilpädagogischer Unterricht.....	16
1.1.5.2.Sprachheilpädagogischer Unterricht in Synthese mit verschiedenen Wortschatztherapieansätzen	20
1.1.6.Zusammenfassung	27
1.2.Das Bilderbuch im sprachheilpädagogischen Unterricht.....	29
1.2.1.Allgemeine Informationen	29
1.2.2.Auswahlkriterien	29
1.2.3.Fördermöglichkeiten	30
1.2.3.1.Allgemeine Förderung	30
1.2.3.2.Sprachliche Förderung	31
1.2.4.Unterrichtsphasen.....	33
1.2.5.Zusammenfassung	35
2.Darstellung des Unterrichtsprojekts	36
2.1.Diagnostik	36
2.1.1.WWT 6-10.....	36
2.1.2.Dino-Test.....	37
2.2.Lernvoraussetzungen der Schüler	38
2.3.Sachanalyse.....	39
2.3.1.Analyse des Themas Gefühle	39
2.3.2.Analyse des Bilderbuchs „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“ von Kulot Daniela	42
2.4.Lehrplanbezug.....	44
2.5.Methodische Vorüberlegungen	45
2.6.Durchführung	47

2.6.1.Unterrichtseinheit 1	51
2.6.2.Unterrichtseinheit 2	53
2.6.3.Unterrichtseinheit 3	54
2.6.4.Unterrichtseinheit 4	55
2.6.5.Unterrichtseinheit 5	56
2.6.6.Unterrichtseinheit 6	57
2.6.7.Krokodilmappen.....	58
3.Interventionsstudie.....	59
3.1.Fragestellung.....	60
3.2.Design	60
3.3.Stichprobe	61
3.4.Operationalisieren der Variablen	61
3.4.1.Unabhängige Variablen (UV)	61
3.4.2.Abhängige Variablen (AV)	62
3.4.3.Störvariablen	62
3.5.Darstellung der Ergebnisse	63
3.6.Diskussion.....	68
3.6.1.Interpretation	68
3.6.2.Qualitätskriterien.....	70
3.6.3.Beurteilung der Hypothese.....	72
Ausblick.....	73
Literaturverzeichnis	75
Abbildungsverzeichnis	80
Tabellenverzeichnis	81
Diagrammverzeichnis.....	82
Anhang.....	83
1.SemLex- Kriterien	83
2.WWT- Auswertungsbögen	85
3.Dino- Test	89
4.Probelauf Dino-Test.....	108
5.Lernvoraussetzungen der Probanden	109
6.Bearbeitete und vereinfachte Textfassung	117
7.Bearbeitete Bilderbuchseiten	119
8.Krokodilbilder.....	121

9. Unterrichtseinheiten	123
10. Krokodilmappen	167
11. Auswertungsbögen.....	169
Danksagung	177
Erklärung zur Hausarbeit gemäß § 29 (Abs.6) LPO I	178

Abstract

Die Arbeit beinhaltet eine Studie, die aus einem erarbeiteten Konzept für Wortschatzarbeit im Unterricht besteht, basierend auf theoretischen Grundlagen der momentanen Forschung.

Der Zweck der Studie ist es, herauszufinden, ob Elemente aus gängigen Wortschatztherapien sich dazu eignen, in den Unterricht eingeflochten zu werden und ob sich daraus positive Effekte für die Förderung wortschatzgestörter Schüler ergeben. Lassen sich daraus positive Schlüsse ziehen, könnte eine umfassendere empirische Studie folgen.

Zu Grunde liegt der aktuelle Forschungsstand zum Aufbau des mentalen Lexikons, dem Wortschatzerwerb und den Wortschatzstörungen. Auf Basis der Kenntnisse über sprachheilpädagogischen Unterricht und der bekanntesten Wortschatztherapien wird ein Unterrichtsprojekt zum Wortschatz „Gefühle“ entwickelt, das von einer informellen Diagnostik, die speziell für die Studie entworfen wurde, evaluiert wird. Der Zielwortschatz umfasst sieben Gefühle, die als Adjektive, Nomen und Verben erarbeitet werden. Das Rahmenthema ist das Bilderbuch „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“ von KULOT DANIELA (2000). Dieses Bilderbuch beinhaltet den Zielwortschatz und wird in sechs Einheiten, die über zwei Wochen verteilt sind, schrittweise erarbeitet. Die möglichen Probanden aus der Klasse werden mit Hilfe des formellen Verfahrens Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (WWT) von GLÜCK (2007 b) ermittelt, indem sie als förderbedürftig im semantisch-lexikalischen Bereich eingestuft werden. Die sieben teilnehmenden Probanden werden dann mit dem informellen Verfahren, dem Dino- Test, hinsichtlich ihres Kenntnisstandes im Wortfeld „Gefühle“ geprüft. Anschließend findet das Unterrichtsprojekt statt. Danach wird einmal nach kurzem und einmal nach langem Abstand der Zuwachs des neuen Wortschatzes im Wortfeld „Gefühle“ kontrolliert. Aus den Ergebnissen lässt sich schließen, dass ein Anstieg des Wortschatzes stattgefunden hat. Es zeigten sich kurzfristig eindeutige Verbesserungen. Auf längere Sicht gesehen konnten die Probanden auch diesen neuen Kenntnisstand halten. Dennoch kann dies nicht als empirischer Befund angesehen werden, da erstens einige Störvariablen nicht ausgeschlossen werden konnten und zweitens die Stichprobe nicht repräsentativ genug ist.

Einleitung

“The difference between the right word and the almost right word is really a large matter - it's the difference between the lightning and the lightning bug.”

(Mark Twain)

Twain möchte mit diesem Zitat sagen, dass sich die volle kommunikative Wirkung nur durch die Wahl des richtigen Wortes entfalten kann und nicht durch eines, das man so ähnlich schreibt oder ausspricht. Obwohl beide Wörter im Englischen fast gleich klingen, ist der semantische Unterschied enorm. Betrachtet man die Sätze: „Die Nachricht hat eingeschlagen wie ein Blitz/Glühwürmchen.“ oder „Der Blitz/Glühwürmchen hat die nächtliche Landschaft erleuchtet.“ so ist eine erhebliche Differenz in der Bedeutung, die sogar bis zur Falschaussage führt, zu erkennen. Ein Blitz kann eine ganze Landschaft beleuchten, ein Glühwürmchen hingegen gerade mal einen kleinen Radius um sich selbst. Ein Blitz ist ein physikalisches Ereignis, ein Glühwürmchen hingegen ein lebendiges Tier usw.

An diesem Zitat von Mark Twain lassen sich die Konsequenzen einer Wortschatzstörung schon erahnen. Arbeiten die Abrufmechanismen nicht effektiv genug, kann es passieren, dass eben nicht das richtige sondern nur das beinahe richtige Wort abgerufen wird. Das Resultat ist, dass der Sprecher nicht das ausdrückt, was er vorhatte auszudrücken – die „einschlägige“ Wirkung in der Situation geht verloren. Folglich kommt es zu einer Störung der Kommunikation, was im schlimmsten Fall zu einem Abbruch dieser führt. Das hat wiederum Auswirkungen auf die kommunikative und psychische Entwicklung des wortschatzgestörten Kindes. Es gilt somit zu verhindern, was verhindert werden kann.

Aus der momentanen allgemeinen Forschungslage geht hervor, dass sich Wortschatztherapien für Kinder mit Wortschatzstörungen als effektiv erwiesen haben. Dabei muss man sich jedoch folgende Fragen stellen: Können diese Prinzipien und Elemente aus der Therapie in den Unterricht eingeflochten werden und wenn ja, erweisen sie sich dann auch als effektiv – vor allem im Hinblick darauf, dass der Unterricht im Klassenverband stattfindet, wohingegen die Therapie auf die Einzelförderung ausgerichtet ist? Ferner gilt es herauszufinden, ob sich bei diesen Kindern letztlich auch Lernerfolge bemerkbar machen.

Die vorliegende Arbeit hat sich genau mit diesen Fragen beschäftigt und versucht auf der Basis theoretischer Grundlagen eine Intervention in Form eines Unterrichtsprojekts zu gestalten und dieses mit Hilfe einer Interventionsstudie zu analysieren und zu bewerten.

An dieser Stelle sei vermerkt, dass sämtliche Bezeichnungen wie Lehrer, Schüler und Proband stets beide Geschlechter beinhaltet, aber zwecks Vereinfachung nur eine Form verwendet wird.

1.Theoretische Grundlagen

1.1.Wortschatz

Um eine Wortschatzstörung definieren zu können, müssen zunächst einige grundlegende Annahmen zum Aufbau des mentalen Lexikons und des Wortschatzerwerbs näher erläutert werden.

1.1.1.Mentales Lexikon

Das Lexikon eines Sprechers wird auch mentales Lexikon genannt. Dieses bezeichnet alle Wörter, über die ein Sprecher verfügt. Zu jedem Wort gibt es einen lexikalischen Eintrag im Gehirn (KANNENGIESER, 2009). Dieser wird nochmals in zwei Teilbereiche gegliedert: in das Lemma und die Wortform. Das Lemma umfasst die Bedeutung und die syntaktische Information zu einem lexikalischen Eintrag, die Wortform hingegen beinhaltet die morphologischen und die phonologischen Informationen eines Wortes (LEVELT, 1989). GALLMANN (1991, 256) bezeichnet die Wortform auch als „Lexem“.

LUGER (2006, 16) zieht aus verschiedenen Symptomen von Sprach- und Sprechstörungen, z.B. Aphasie, die Annahme, dass ein Eintrag im mentalen Lexikon „aus mehreren, grundsätzlich voneinander getrennten Komponenten [...] besteh[t]“. Dazu zählen das semantische Gedächtnis (allgemeine Bedeutung), das prozedurale Gedächtnis (Ablauf von Prozessen), das syntaktische Gedächtnis (Satzstellung), das morphologische Gedächtnis (allgemeine Form), das phonologische Gedächtnis (Klang), das episodische Gedächtnis (Assoziationen), das graphemische Gedächtnis (Schreibweise), ein Modul für die Produktion gesprochener Sprache, ein Modul zur Rezeption gesprochener Sprache, ein Modul zur Produktion geschriebener Sprache und ein Modul zur Rezeption geschriebener Sprache. Zwischen allen Bereichen herrscht ein stetiger Informationsaustausch.

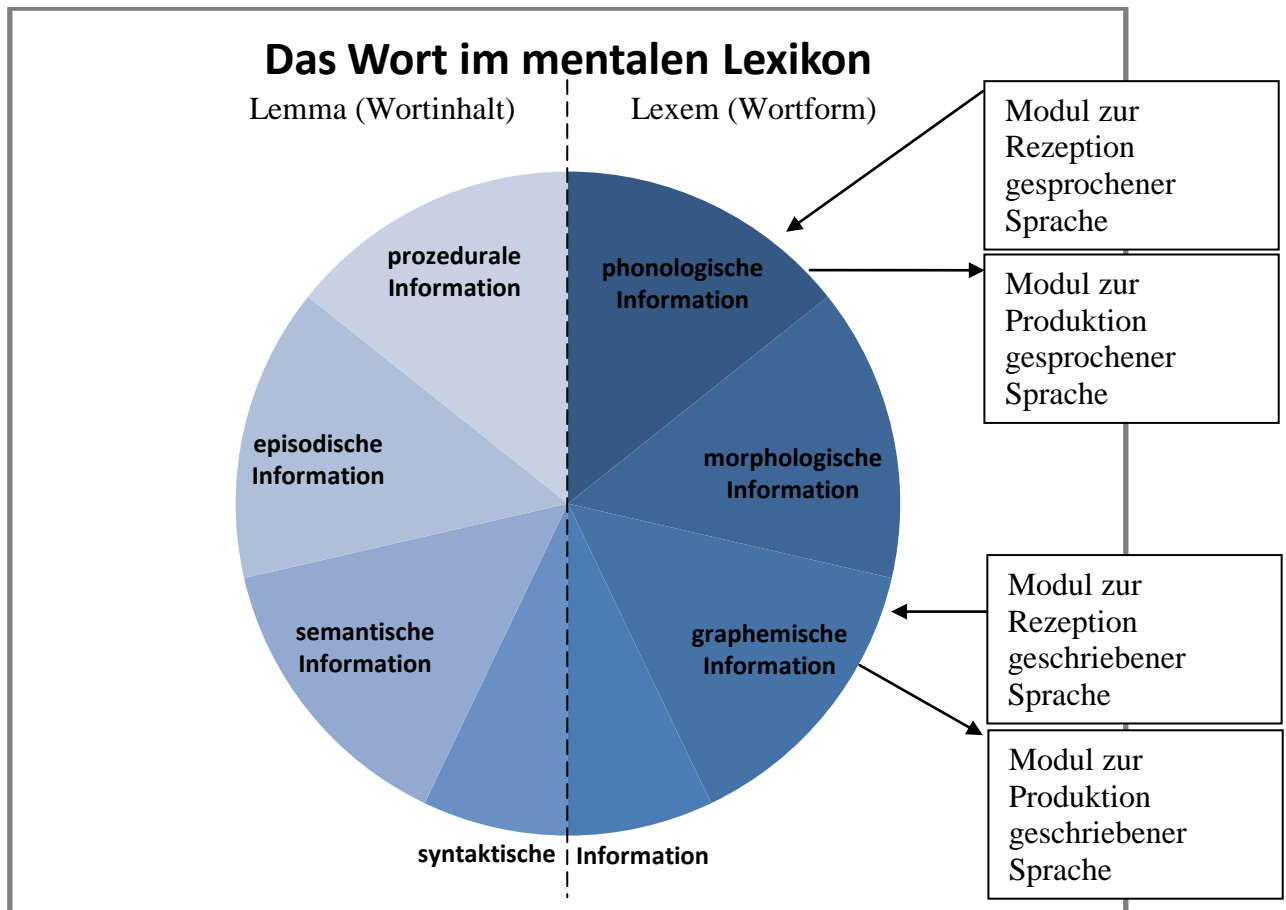


Abbildung 1: Das Wort im mentalen Lexikon- in Anlehnung an LUGER 2006, 30, LEVELT 1989, GALLMANN 1991

Diese Darstellung ist selbstverständlich idealtypisch, so dass darauf hinzuweisen wäre, dass die einzelnen Bereiche im Umfang und in der Qualität für jedes Wort variieren.

Diese Wörter sind nun im mentalen Lexikon unterschiedlich verknüpft. LEVELT (1989) unterscheidet in intrinsische und assoziative Verknüpfungen. Die intrinsischen Knoten lassen sich in semantische, z.B. grün – blau, morphologische, z.B. Nationen – national, und phonologische, z.B. Buch – Baum, Verbindungen unterteilen. Assoziative Verbindungen, wie z.B. Sonne – Schwimmbad, entstehen aus der oft gemeinsamen Verwendung dieser Wörter innerhalb eines Rahmenthemas. Diese Art von Netzwerken nennt man auch Kollokationen. An den intrinsischen und assoziativen Knotenpunkten ist die Verknüpfung zwischen den einzelnen Wörtern am stärksten, so dass ein Abruf eines Wortes leichter gelingt. Wird nun versucht, ein Wort aus dem mentalen Lexikon abzurufen, wird ein Suchprozess in Gang gesetzt, indem eine großflächige Aktivierung entsteht. Durch Hemmungen und Überlagerungen von Aktivierungspunkten wird die Auswahl an möglichen Wörtern solange verkleinert, bis nur noch ein Wort übrigbleibt, bei dem sich alle Aktivierungspunkte vereinigen (DANNENBAUER, 1997). Für das Erkennen bzw. Produzieren benötigt man durchschnittlich 200 Millisekunden (ROTHWEILER, 2001).

Das mentale Lexikon entwickelt sich im Laufe der Kindheit. Im Säuglingsalter werden die Netzwerke bereits ausgebaut, womit der Erwerb eines umfangreichen Wortschatzes beginnt.

1.1.2.Wortschatzerwerb

Die lexikalische Entwicklung wird gemeinhin in drei Phasen geteilt:

In der ersten Phase werden die Bedeutungen der Wörter analysiert. Mit acht Monaten versteht ein Kind schon die ersten Wörter. Zwei Monate später beläuft sich der rezeptive Wortschatz auf 60 Wörter. Nach 12 Monaten produziert das Kind eigenständig seine ersten Wörter. Im Alter von 18 Monaten liegt der Durchschnitt von produktiven Wörtern bei 50 und von rezeptiven Wörtern bei 200.

Danach beginnt die zweite Phase der lexikalischen Entwicklung: der Wortschatzspurt. Durch die schnelle Zuordnung von Wort und Bedeutung („fast mapping“) gelingt dem Kind eine rasante Vergrößerung seines Wortschatzes und es beginnt mit seinen ersten Wortkombinationen (WEINERT, 2004). Aber nicht nur die Anzahl der Wörter wird vergrößert, sondern auch die Wortkategorien werden differenzierter ausgebaut. Hat ein Kind in diesem Alter (bis zu drei Jahren) keinen nennenswerten lexikalischen Zuwachs, so sind das schon die ersten Anzeichen auf das Vorliegen einer Wortschatzstörung, die auch meistens ein Indikator für eine umfassende Sprachentwicklungsstörung ist, da die frühe semantisch- lexikalische Fähigkeit in enger Korrelation mit der sich später entwickelnden grammatischen Fähigkeit steht (KAUSCHKE, 2000).

In der dritten Lernphase helfen grammatische Kompetenzen („syntactic bootstrapping“) dem Kind, neue Wörter, vor allem Verben, seinem Wortschatz hinzuzufügen (WEINERT, 2004).

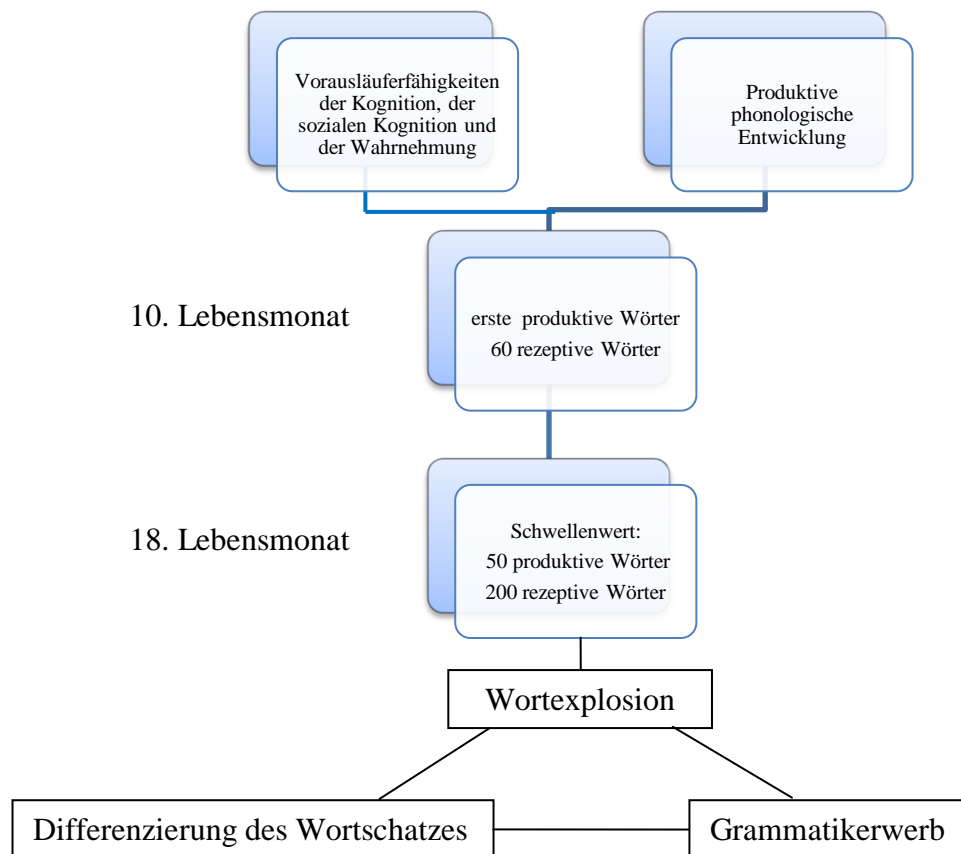


Abbildung 2: Wortschatzerwerb- in Anlehnung an „Im Zentrum steht das Wort“ GRIMM, 2003, 39

Der Wortschatzerwerb unterliegt fünf Entwicklungsprinzipien:

Das erste Prinzip besagt, dass ein Säugling zuerst ein implizites Symbolwissen hat, z.B. konventionelle Gesten, bevor es zum elaborierten Sprachwissen übergeht. Bewusst kann er aber erst im Alter von fünf Jahren auf das Sprachwissen zugreifen.

Das zweite Entwicklungsprinzip sagt aus, dass das Verstehen von Wörtern und Sätzen schon viel früher als die Produktion von Sprache gelingt.

Das dritte Prinzip basiert auf der Annahme, dass der Erwerb von Lexikonwissen und der Grammatikerwerb aufeinander aufbauen. Folglich wirken sich Störungen in dem einen Bereich zwangsläufig auf den anderen Bereich aus.

Der vorletzte Entwicklungspunkt wird als Prinzip der „kritischen Masse“ bezeichnet. Erreicht ein Kind mit 24 Monaten nicht den Schwellenwert von 50 Wörtern, kann es nicht mehr rechtzeitig in das grammatische System einsteigen, wodurch sich seine gesamte Sprachentwicklung verzögert.

Das fünfte und letzte Prinzip, gilt als das Prinzip der sensiblen Phase. Das Kind verfügt nur in dem Zeitraum bis zu fünf Jahren über Lernmechanismen, die eine störungsfreie Sprachentwicklung sichern. Schließt sich dieses Zeitfenster, ist es sehr schwer, Sprache zu erlernen (GRIMM, 2003).

Der Wortschatzerwerb ist durch mehrere Methoden gekennzeichnet, die an dieser Stelle kurz erläutert werden sollen:

„Fast mapping“ bedeutet, dass das Kind durch eine Über- und Untergeneralisierung jedem Wort sehr schnell seine Bedeutung zuweist (WEINERT, 2004). In der produktiven Anwendung korrigiert das Kind durch Versuch und Irrtum seine Zuordnungen. Die „Bootstrapping-Methode“ basiert auf einem einfachen System. Man nutzt seine eigenen Ressourcen, um sich selbst zu neuem Wissen zu verhelfen (JOHNSTON, 2007). Das bedeutet konkret, dass syntaktische Informationen genutzt werden, um die Bedeutung der Wörter, hauptsächlich der Verben, zu erschließen. Diese Methode nennt man „syntactic bootstrapping“ (SCHIKORA, 2010).

Des Weiteren belegt die empirische Studie über lexikalische Erwerbsstörungen von ROTHWEILER (2001), dass Kinder mit Wortschatzstörungen die gleichen lexikalischen Strategien anwenden wie Kinder mit unauffälligem Wortschatzerwerb. Zu nennen wäre beispielsweise die Strategie, dass ein neu gelerntes Wort immer auf das ganze Objekt und nicht auf Teile des Objekts bezogen wird.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit erscheint der Wortschatzerwerb jedoch vor allem in Bezug auf das zentrale Thema interessant zu sein: Gefühle. Mit 18 Monaten haben die meisten Kinder ein Verständnis für Gefühle. Anhand von Gestik und Mimik sind sie in der Lage, Gefühle an sich selbst und an anderen wahrzunehmen. Zwischen 18 und 36 Monaten können Kinder sowohl ihre eigenen als auch die Gefühle anderer verbalisieren. Sie können außerdem zwischen vergangenen und zukünftigen Emotionen unterscheiden und Folgen daraus absehen. Immerhin benutzen mind. 50% aller 2 1/2-Jährigen die Ausdrücke *glücklich, lieben, lustig, mögen, gut, traurig, ängstlich, böse, schlecht*. Emotionen wie *stolz, überrascht, ärgerlich* kommen hingegen noch eher selten vor. Auf der nächsten Stufe, im Alter zwischen fünf und sieben Jahren, können die Kinder schließlich Emotionen an Dritten erkennen. Darüber hinaus lernen Kinder, emotionale Situationen zu reflektieren, indem sie mehr Informationen mit einbeziehen (BRETHERTON, 1986).

Allerdings kann das sensible Konstrukt des Wortschatzerwerbs durch Fehlfunktionen beeinträchtigt werden und schwerwiegende Folgen wie eine Wortschatzstörung nach sich ziehen.

1.1.3. Kindliche Wortschatzstörung

GLÜCK (2000, 126) definiert eine Wortschatzstörung folgendermaßen:

„Unter kindlichen Wortfindungsstörungen wird eine Sprachproduktionsstörung verstanden, bei der es dem Kind häufig und anhaltend nicht altersentsprechend gelingt, eine seiner Äußerungsintention adäquat lexikalisch besetzte, sprachliche Form zu bilden.“

Dieser Definition kann man entnehmen, dass sowohl im Abruf als auch in der Speicherung von Wörtern Schwierigkeiten auftreten können. Die Störungen müssen „häufig“ und „anhaltend“ sein, um sie von normalen Sprachproduktionsfehlern wie Versprechern, die durch Müdigkeit oder Unkonzentriertheit entstehen können, abzugrenzen.

Symptome der Störung können Stockungen, gefüllte Pausen, semantische und/oder phonologische Substitutionen, Vielzweckwörter, stereotype Rückfragformeln, Umschreibungen, Neologismen, Wiederholungen, syntagmatische Assoziationen, Sequenzfehler, Abbruch, Vermeidung und sprunghaftes Wechseln von Themen sein (DANNENBAUER, 1997). Hinzu kommen noch Begleit- und Folgesymptome wie z.B. wenig Eigenaktivität, bezüglich neuer Informationsbeschaffung bei Wissenslücken, aber auch Folgen für die Entwicklung der Persönlichkeit, der Sozialkompetenz und der schulischen Leistungen, die meistens auf einen mangelhaften Schriftspracherwerb zurück zu führen sind (GLÜCK, 2009). Durch den kleinen Wortschatzumfang kommt es außerdem im Kindesalter zu „Verzögerungen im Erwerb der phonetisch-phonologischen und morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten“ (BÖHME, 2006, 14). Diese Beeinträchtigungen tragen zu einer ausgeprägten Kommunikationsstörung bei.

Ursachen, die der Störung zu Grunde liegen, hat GLÜCK (2007 a) folgendermaßen erklärt: Es gibt externe und interne Bedingungen, die den Aufbau und Abruf von Wortschatz schwächen. Zu den äußeren Faktoren einerseits zählen das Umfeld, z.B. die mangelnde Sprachanregung durch die Eltern, zu den inneren Faktoren andererseits gehören fehlende oder gestörte Mechanismen in der Informationsverarbeitung und dem mentalen Lexikon. Kommt es in einzelnen Bereichen zu ungünstigen Voraussetzungen bzw. Bedingungen, kann eine Wortfindungsstörung auftreten. Störungen der Informationsverarbeitungsmechanismen liegen auf semantisch-konzeptueller Ebene und/oder auf der linguistischen Ebene vor. Störungen des

mentalen Lexikons können in der Speicherung und/oder bei Abruf der Wörter auftreten. Ferner sind die Kapazität und die Abrufgeschwindigkeit beeinträchtigt (GLÜCK, 2009). Daraus ergeben sich folgende Störungsarten:

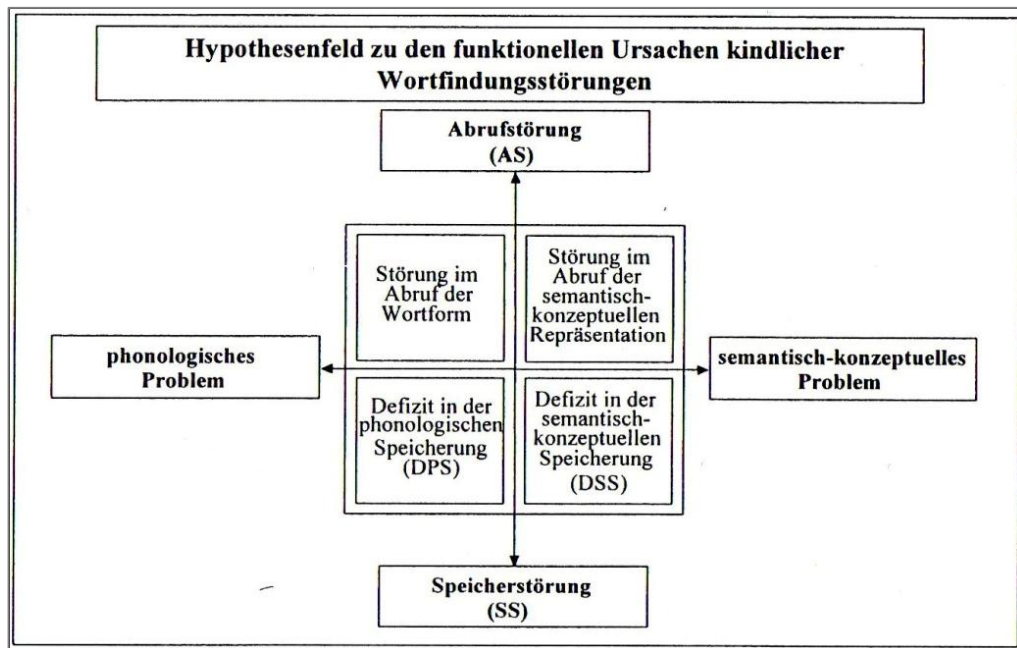


Abbildung 3: Hypothesenfeld der funktionellen Ursachen- GLÜCK, 2000, 137

Die empirische Studie zu „fast mapping-Prozessen“ (ROTHWEILER, 1999) bestätigt die mangelnde Speicherkapazität als Ursache einer Wortschatzstörung ebenfalls. Auch DANNENBAUER (1997) bezieht sich auf fehlerhafte oder unzureichende Netzwerke, durch die ein richtiger Abruf nicht gelingt, denn Lemma und Lexem eines lexikalischen Eintrags sind unterschiedlich abgespeichert, so dass es bei einer unzureichenden Verknüpfung im Wortabruf zu Problemen kommen kann.

Ein wichtiger Aspekt der Worterkennung ist aber auch das phonologische Arbeitsgedächtnis. Funktioniert dieses Gedächtnis nicht einwandfrei, kann es zu einer fehlerhaften oder keiner Worterkennung kommen, sogar eine Störung des Sprachverständnisses ist dabei nicht ausgeschlossen (ROTHWEILER, 2001).

WEINERT (2004) sieht einen engen Zusammenhang zwischen dem Wortschatzerwerb und der kognitiven Entwicklung. Sozial-kognitive, wahrnehmungs-, gedächtnis- und lernpsychologische Voraussetzungen sind für die Erfassung und Analyse von Wortbedeutungen wichtig. Eine eingeschränkte kognitive Entwicklung könne folglich auch die lexikalische Entwicklung negativ beeinflussen.

Gleichwohl können auch Störungen des symbolischen und kommunikativen Entwicklungsprozesses eine Rolle spielen (KANNENGIESER, 2009).

Durch die eben genannten Ursächlichkeiten grenzt sich diese Art von Wortfindungsstörung von einer erwachsenen Wortfindungsstörung, z.B. der Aphasie, ab. Eine Aphasie folgt aus einer Schädigung des zentralen Nervensystems, was beispielsweise als Folge eines Hirnschlags auftreten kann (SPRINGER, 2007). Der Wortschatzerwerb im Kindesalter des Aphasie-Patienten hingegen verläuft völlig normal.

Wie soeben schon erwähnt, kann eine Wortschatzstörung nicht isoliert betrachtet werden, da sie sich immer im Kontext einer Sprachentwicklungsstörung befindet. Es gibt zwei Arten von Sprachentwicklungsstörungen, die sich in ihrer Ätiologie unterscheiden: Die „normale“ Sprachentwicklungsstörung beruht auf organischen Ursachen (Hörschädigung, neurologische Schädigung, geistige Behinderung), wohingegen die Ursache bei einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung nicht bekannt ist. Betroffen können alle Sprachebenen sein, d.h. die phonologisch-phonetische, die semantisch-lexikalische, die morphologisch-syntaktische und/oder die pragmatisch-kommunikative Ebene. Sie kann in verschiedenen Kombinationen und Schweregraden auftreten (GRIMM, 2003).

Um eindeutige Angaben über das Ausmaß und die Beschaffenheit einer eventuellen Wortschatzstörung zu geben, muss eine eindeutige Diagnostik durchgeführt werden.

1.1.4.Diagnostik

Damit eine effektive Therapie und Förderung bei einer kindlichen Wortschatzstörung gewährleistet sind, muss zuerst eine eingehende Diagnostik stattfinden, um individuelle Therapieziele festlegen zu können.

Nach KANNENGIESER (2009, 235 f) gibt es eine Vielzahl an Methoden, um den Wortschatz zu testen. Dazu zählen u.a. das „Benennen von Abbildungen“ sowie „das Zeigen von Abbildungen aus einer Auswahl mit Ablenkern“.

GLÜCK (2000) differenziert nochmals in Aufgaben zum produktiven Wortschatz und Aufgaben zum rezeptiven Wortschatz. Der Bildbenennungstest mit Hilfe von Bildkarten dient dabei als häufigste Form einer expressiven Aufgabe. Wichtig hierbei ist eine eindeutige Objekterkennung. Abgefragt werden können sowohl Nomina als auch Verben oder Adjektive. Eine qualitative Auswertung der Tests ist in diesem Fall notwendig, um „durch die Beurteilung von Qualität von Fehlbenennungen v.a. Aussagen über den Zustand der semantischen und phonologischen Speicherung sowie der Organisation des mentalen Lexikons“ (GLÜCK, 2000, 189) zu bekommen. Hilfreich ist dabei die Auflistung der semantisch-lexikalischen Analyse Kriterien, von GLÜCK (2007 b, 70f), der sogenannten

„SemLexKrit“ (*Anhang 1, 81*). Durch diese Art von produktivem Wortschatztest bekommt der Testleiter Aufschluss über eine mögliche Abrufstörung und Defizite bei der semantischen Speicherung und Speicherorganisation.

Dabei erhält der Klient zur rezeptiven Wortschatzabfrage meist eine Auswahlaufgabe. Zwischen vier Bildern, bestehend aus einem Zielbild und drei Ablenkerbildern, muss nach Nennung des Zielworts durch den Testleiter der Klient auf das richtige Bild deuten. Die Ablenker sollen entweder semantisch oder phonologisch dem Zielitem ähnlich sein. Durch den rezeptiven Wortschatztest kann man erkennen, ob es sich um eine Speicherstörung in Form von Defiziten in der semantischen Speicherung und Speicherorganisation handelt. Zur besseren Auswertung sollen sowohl im produktiven als auch im rezeptiven Test die gleichen Zielitems verwendet werden (GLÜCK, 2000). Natürlich können noch weitere Aufgaben wie „Sätze ergänzen“, „Klassifizieren“, „Definitionen“ oder „Nachsprechen von Pseudowörtern“ (KANNENGIESER, 2009, 235 ff) verwendet werden. Doch die oben beschriebenen zwei Aufgaben sind die gängigsten und gehören zu jeden Standardtest.

In der Auswertung wird der produktive mit dem rezeptiven Wortschatz verglichen. Dadurch soll eine Speicher- oder eine Abrufstörung festgestellt werden. Eine Möglichkeit ist, dass der expressive Wortschatz unterdurchschnittlich und der rezeptive Wortschatz altersgerecht entwickelt ist. Dann spricht man von einer Abrufstörung. Sind beide Wortschatztestergebnisse unterdurchschnittlich, gelingt ein Abruf eines Wortes nicht, da das Wort unzureichend im mentalen Lexikon präsent ist. In diesem Fall spricht man von einer Speicherstörung. Die letzte Möglichkeit, dass der produktive den rezeptiven Wortschatz übersteigt, kann nur theoretisch existieren, da in der Regel der rezeptive immer größer als der produktive Wortschatz ist (GLÜCK, 2000).

1.1.5.Unterricht für Schüler mit Wortschatzstörungen

1.1.5.1.Sprachheilpädagogischer Unterricht

BRAUN (2009, 42 f) spricht von einem sprachtherapeutischen Unterricht, der jede „organisierte Lehr- und Lernsituation, in der Bildungsinhalte - der allgemeinen Schule - vermittelt werden und dabei zugleich auf die vorhandenen sprachlichen Beeinträchtigungen der Schüler eingegangen wird“ umfasst. Damit sind spezifische Maßnahmen gemeint, die in organisierten Interaktionssequenzen eingesetzt, von kompetentem Lehrpersonal durchgeführt, zielgerichtet aufgebaut, auf Prozess- und Förderdiagnostik basierend, in schulischen Institutionen organisiert, auf Kinder mit eventueller oder bereits eingeschränkter sprachlicher

Kompetenz bezogen werden sowie der Prävention oder Verbesserung der sprachlichen Einschränkungen dienen. Unspezifische Maßnahmen nennt man hingegen Sprachförderung. Der sprachheilpädagogische Unterricht umfasst sowohl die sprachtherapeutischen als auch die sprachfördernden Maßnahmen (REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER, 2009). Prinzipien dieses Unterrichts sind „Primat der Sprachlernprozesse, Multiperformanzprinzip, Prozess- und Förderdiagnostik, sprachlich-kommunikatives Milieu, Verbesserung des Selbstwertgefühls“ (GROHNFELDT/REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER, 2007, 20). Diese Prinzipien werden im Folgenden noch näher erläutert:

Der Primat der Sprachlernprozesse besagt, dass die Sprachlernprozesse in jedem Unterricht, auch bei der musischen, sportlichen und ästhetischen Erziehung, im Vordergrund stehen sollen. Sprache soll nicht nur einseitig genutzt werden, sondern in allen möglichen Formen zum Einsatz kommen.

Das Multiperformanzprinzip beinhaltet, Sprache mit allen Sinnen zu erfassen. Das lebensnahe Entdecken und Experimentieren mit Sprache steht an erster Stelle. Dazu gehört auch eine eingehende Sprachbetrachtung, um phonologische und reflexive Fähigkeiten zu fördern. Sprache soll sowohl rezeptiv aufgenommen als auch produktiv genutzt werden.

Sprachheilpädagogischer Unterricht soll immer Gelegenheit zum Üben und Bewähren bieten. Dafür benötigt die Lehrkraft ein genaues Bild über den Entwicklungsstand des Kindes sowie über seine Stärken und Schwächen, um gezielte Übungen zur Verfügung stellen zu können. Nur eine exakte Förder- und Prozessdiagnostik kann dies leisten.

Ein breites sprachlich-kommunikatives Milieu sichert die Teilhabe der Kinder an sozialen Interaktionen und Kommunikationen in verschiedenen Situationen und fördert somit das sprachliche Lernen (DANNENBAUER, 1998).

Erzielt man durch Beachten dieser Prinzipien Erfolge im Sprachlernen, so steigert sich bei ausreichender Anerkennung diese Erfolge das Selbstwertgefühl der Kinder enorm, was sich wiederum positiv auf die Motivation auswirkt.

Der natürliche Spracherwerb findet in einem multidimensionalen Setting statt, d.h. Kognition, Wahrnehmung, Motorik, Emotionen, Motivation und Kreativität sind im Zusammenspiel für das Gelingen verantwortlich. Um eine Anlehnung an den natürlichen Sprachwerb im sprachheilpädagogischen Unterricht oder in der Sprachtherapie zu garantieren, müssen dabei diese Faktoren berücksichtigt werden (REDDEMANN-TSCHAIKNER/WEIGL, 2002).

Wie jeder andere Unterricht auch, ist der sprachheilpädagogische Unterricht allgemeindidaktisch aufgebaut. Er soll sich an den allgemein gültigen Planungsmodellen wie

dem Lehr-Lerntheoretischen Didaktikmodell von HEIMANN und SCHULZ orientieren, aber er muss zusätzlich sprachdidaktisch Elemente mit einbeziehen (BRAUN, 2009). Als Beispiel wäre hier das Münchner Modell zu nennen, dem zu Grunde das Berliner Modell von HEIMANN liegt. Dieses wurde durch verschiedene Akzentuierungen und Spezialisierungen im Fachgebiet „Sprache“ erweitert und ergänzt. Das Ergebnis ist ein sprachdidaktisches Modell:

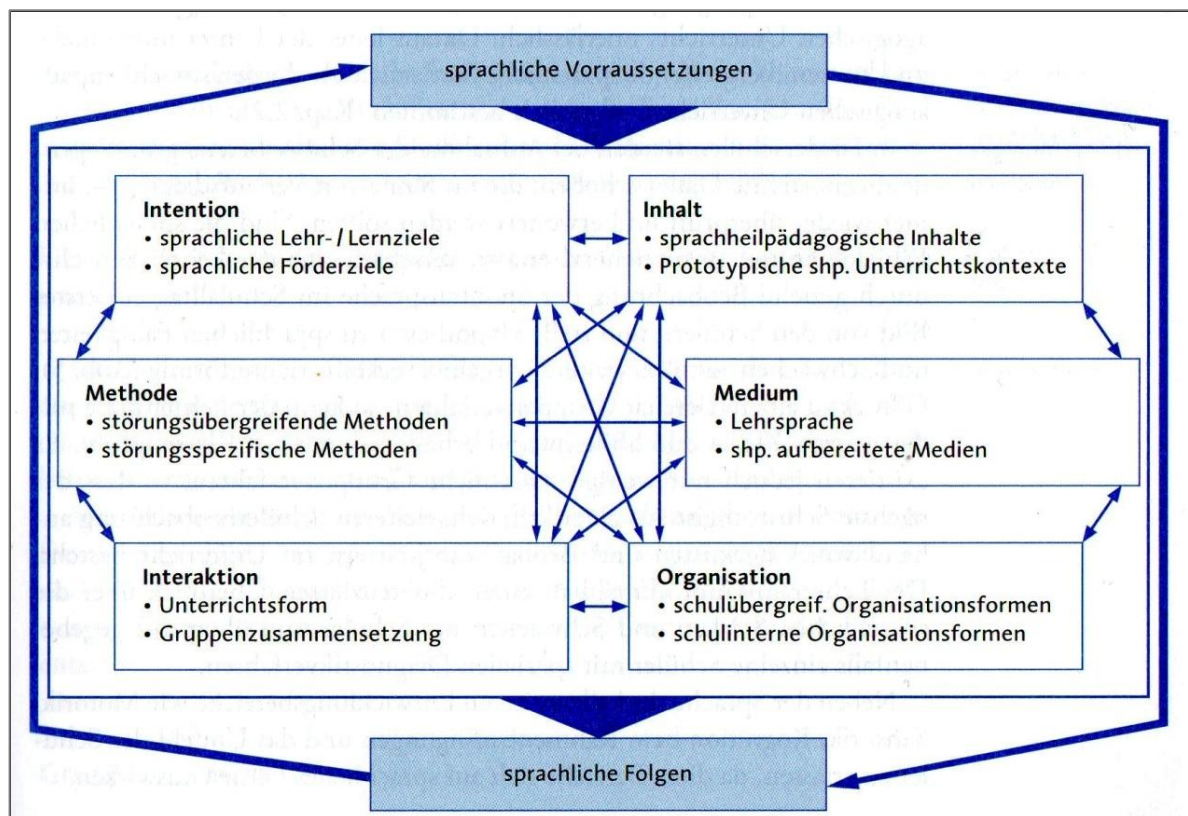


Abbildung 4: Münchner Modell zur Planung sprachheilpädagogischen Unterrichts- REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER, 2009, 21

Zuerst werden die **sprachlichen Voraussetzungen** der Schüler durch eine Prozess- und Förderdiagnostik analysiert. Damit kann man die individuellen Förderziele der Schüler ableiten und den Unterricht darauf aufbauen. Die **Intentionen** können sowohl sprachlicher als auch lehrplanbezogener Natur sein. Dadurch ergeben sich individuelle und auch klassenbezogene Förderziele. Der **Inhalt** muss sprachheilpädagogischer Natur sein, z.B. Wortfeldarbeit im Heimat- und Sachkunde Unterricht. Aber auch prototypische sprachheilpädagogische Unterrichtskontexte wie z.B. Sprachrituale, Bilderbücher etc., sollte der Unterricht aufweisen können. Als **Medium** dient in erster Linie die Lehrsprache. Nach TROBBACH-NEUNER (1997) gehören Blickkontakt, aktives Zuhören, Modellierung, Versprachlichen von Handlungen, Situationen, Gefühlen, Alternativantworten und Impulse zur effektiven Lehrsprache. Aber auch Medien müssen sprachheilpädagogisch aufbereitet

werden. Vorhandene Medien können durch richtige Transformation, lesetechnische, syntaktisch-morphologische oder semantisch-lexikalische Vereinfachungen, den Bedürfnissen der Schüler angepasst werden. Aber auch Handpuppen, Computerprogramme und traditionelle Medien können sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden, um Lernprozesse zu unterstützen. Die **Organisation** kann in Förderschulen, Regelschulen oder in integrativen Institutionen realisiert werden, diese korreliert auch mit der Anzahl ihrer Lehrkräfte. In der Förderschule übernimmt die Sonderschullehrerin den Unterricht, in integrativen Klassen meist ein Team, bestehend aus einer Grundschul- und Sonderschullehrerin. Grundsätzlich können alle Unterrichtsformen herangezogen werden. Dennoch sollte überlegt werden, von welcher **Interaktion** die Kinder am meisten profitieren können. In der direkten Instruktion kann der Lehrer ein gutes sprachliches Vorbild sein und durch Modellierungstechniken die Fehler der Schüler korrigieren. Im offenen Unterricht können die Kinder voneinander lernen. Gruppenarbeiten können sowohl in einer homogenen Gruppe – die Kinder verfolgen die gleichen Lernziele, als auch in einer heterogenen Gruppen – die Schüler arbeiten im Helfersystem und jeder bekommt andere Aufgaben zugeteilt, durchgeführt werden. Zu den störungsübergreifenden **Methoden** gehören Lehrersprache, Metasprache und handlungsbegleitendes Sprechen. Methoden, die sich an die einzelnen Störungsbilder der Kinder richten, können z.B. Handspiegel bei Artikulationsstörungen oder Wortschatzarbeit bei Wortschatzstörungen sein (REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER, 2009). **Sprachliche Folgen** sollen die „Prävention, Überwindung bzw. Besserung und Kompensation sprachlicher Defizite“ (REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER, 2009, 14) sein. All diese Faktoren sind von einer Interdependenz geprägt und als gleich wichtig zu betrachten (BRAUN, 2009).

Um die sprachlichen Kompetenzen, d.h. die „generelle Befähigung zu sprachlichem Handeln“ (BRAUN, 2009, 44), aller Schüler zu schulen, sollte jeder Unterricht alle Sprachebenen erfassen. Dazu zählen die kommunikativ-pragmatische, die semantisch-lexikalische, die syntaktisch-morphologische und die phonologisch-phonetische Ebenen.

Durch eine ausreichende Prozess- und Förderdiagnostik ist gesichert, dass die Lehrerin die Schwächen, aber auch die Stärken ihrer Schüler kennt. Diese Fähigkeiten kann die Lehrkraft sinnvoll einsetzen, z.B. in Helfersystemen oder zur Steigerung des Selbstwertgefühls. An den Schwächen kann im Unterricht gezielt mit Übungen und Methoden gearbeitet werden (BRAUN, 2009).

Dennoch darf man nicht übersehen, dass sprachtherapeutischer Unterricht zuerst Unterricht für alle ist, d.h. individuelle sprachliche Förderziele können nur insofern verfolgt werden, als sie auch dem Unterrichtsziel dienen (BRAUN, 2009).

1.1.5.2.Sprachheilpädagogischer Unterricht in Synthese mit verschiedenen Wortschatztherapieansätzen

In dem Bereich der semantisch-lexikalischen Störungen gibt es durchaus einige nennenswerte Therapieansätze. Zu den bekanntesten Ansätzen gehören das begriffsorientierte Vorgehen nach GROHNFELDT, das dialogorientierte Vorgehen nach FÜSSENICH, die Themen- und Wörtersammlung von BRÜGGE und MOHS, der handlungsorientierte Therapieansatz nach WEIGL und REDDEMANN-TSCHAIKNER, Netze knüpfen nach GLÜCK und die patholinguistische Therapie nach KAUSCHKE und SIEGMÜLLER (KANNENGIESER, 2009). Jedoch sind diese Ansätze allesamt als Einzel- oder Gruppentherapie ausgelegt und können nicht im Rahmen des schulischen Unterrichts angewandt werden. REBER und SCHÖNAUER-SCHNEIDER (2009) leisten Pionierarbeit, indem sie versuchen, eine praxisnahe Verschmelzung zwischen Therapieansätzen und Unterricht herzustellen, indem sie einzelne Komponenten aus den verschiedenen Ansätzen herausgreifen und sie unterrichtsgerecht umgestalten.

Es gibt einige grundsätzliche Prinzipien bzw. Arbeitsweisen der verschiedenen Therapieansätze, die näher erläutert werden müssen:

Grundsatz 1:	Ziel
Grundsatz 2:	Ablaufplan
Grundsatz 3:	Auswahl und Erarbeitung des Zielwortschatzes
Grundsatz 4:	Modellieren
Grundsatz 5:	Impulse
Grundsatz 6:	Evaluation
Grundsatz 7:	Eltern

Tabelle 1: Grundsätze der semantisch-lexikalischen Förderung

Grundsatz 1: Ziel

Bei einer Wortschatztherapie/-intervention geht es nicht darum, möglichst viele Wörter zu erarbeiten, sondern zu den Wörtern möglichst viele Informationen und Lernstrategien zu vermitteln, damit eigenständige Lernprozesse in Gang gesetzt werden (GLÜCK, 2003 a). Dabei orientiert man sich „weitgehend an den Bedingungen der altersgemäßen Sprachentwicklung“ (GROHNFELDT, 1997, 29). Ein weiteres Ziel ist es, dass die erarbeiteten Wörter in der „Spontansprache sicher und situationsadäquat angewandt werden“ (KAUSCHKE/SIEGMÜLLER, 2006, 94) können.

Grundsatz 2: Ablaufplan

KANNENGIESER (2009) schlägt folgenden Ablaufplan vor: Zuerst wird ein Thema, das semantische Wortfeld, ausgewählt. Dabei ist zu beachten, dass es den Interessen der Kinder entspricht und eine hohe Alltagsrelevanz hat, für die Kinder also lebensnah ist. Es soll dabei auch ein Handlungsrahmen geschaffen werden, der es ermöglicht, gemeinsam zu arbeiten und zu kommunizieren (FÜSSENICH, 1999). Anschließend wird eine Wörterliste zusammengestellt. Durch einige Tests soll herausgefunden werden, welche Wörter bekannt und welche unbekannt sind (das ist leider in einer Schulklasse nicht zu leisten). Die Erarbeitung der Wörter beginnt stets mit den bekannten Wörtern. Zuerst werden die Wörter präsentiert, was man gemeinhin als rezeptive Phase bezeichnet. Anschließend erfolgt die produktive Phase, in der verschiedenste Speichermerkmale dem Begriff zugeordnet werden. Im Anschluss daran dienen zahlreiche Übungen zum Wortverständnis und zur Wortproduktion der Festigung und Vertiefung (KANNENGIESER, 2009).

Bei den unterstützenden Medien erachtet GROHNFELDT (1997) folgenden Ablauf für wichtig: Zuerst soll mit Realgegenständen gearbeitet werden, danach erfolgt eine Unterstützung mit Bildern, welche nach einer Weile weggelassen werden. Abschließend soll ein Transfer der erarbeiteten Wörter in eine kommunikative Situation zustande kommen. REDDEMANN-TSCHAIKNER/WEIGL (2002) gehen nach demselben Prinzip vor: begonnen wird mit der enaktiven Phase, in der eine Handlung geplant und ausgeführt wird. Anschließend kommt eine ikonische Phase, in der auf der zweidimensionalen Ebene, d.h. auf der Symbolebene, gearbeitet wird. Automatisch gelingt dann die Loslösung vom Objekt und die Übertragung in das abstrakte Denken beginnt.

Grundsatz 3: Auswahl und Erarbeitung des Zielwortschatzes

Bei der Auswahl der Zielwörter wird meistens ein Themenschwerpunkt gewählt, um ein semantisches Wortfeld exemplarisch zu erarbeiten (KAUSCHKE/SIEGMÜLLER, 2006). Dadurch gelingt es, den Wortschatz in einen situativen Kontext zu bringen und einen handelnden Umgang zu ermöglichen. Wichtig dabei ist, dass der Themenschwerpunkt interessenspezifisch gewählt werden soll (GROHNFELDT, 1997). Bei der Itemauswahl ist der Entwicklungsstand des Kindes zu berücksichtigen. Alle Wortarten, d.h. Nomen, Verben, Adjektive und Präpositionen sollen im Zielwortschatz vorkommen. Speziell bei Nomen muss darauf geachtet werden, dass das Substantiv stets zusammen mit dem Genus präsentiert wird (KAUSCHKE/SIEGMÜLLER, 2006). Bevor die Schüler die Anzahl der Wörter langsam steigern, soll zunächst mit wenigen Wörtern gearbeitet werden. Es kommt immer erst die rezeptive

Phase, in der die Zielwörter präsentiert werden, an die sich die produktive Phase anschließt, in der die Kinder selbst mit den Zielwörtern sprachlich arbeiten (KAUSCHKE/SIEGMÜLLER, 2006). Die Zielstruktur soll intensiv präsentiert werden. Durch Geschichten oder Benennungsspiele kann diese Präsentation in verschiedenen Kontexten gelingen (KANNENGIESER, 2009). Zudem ist wichtig, die Begriffe mit möglichst allen Sinnen zu erfassen, denn die „sinnliche Wahrnehmung ist Voraussetzung, damit es zu einer Assoziation zwischen Begriff und Gegenstand kommen kann“ (GROHNFELDT, 1997, 87).

Sodann gilt es zu berücksichtigen, dass die Wörter immer im Satzgefüge eingebettet sind. Der Grund ist, dass die Begriffsbildung und die Satzbildung eng miteinander verbunden sind (GROHNFELDT, 1997).

Grundsatz 4: Modellieren

Eine weitere wichtige Aufgabe in der Sprachtherapie ist es, auf Fehlbenennungen des Kindes korrigierend zu reagieren. Dafür gibt es folgende Möglichkeiten für den semantisch-lexikalischen Bereich: Das korrektive Feedback erfolgt, indem der produzierte Satz des Kindes wiederholt und die Fehlbenennung durch das Zielwort ausgetauscht wird. Dem Kind kann auch eine Alternativfrage mit der Fehlbenennung und dem Zielitem gestellt werden. Als weitere Modellierungstechnik ist die Selbstkorrektur, die per Nachfrage angeregt werden kann, zu nennen. Um das Wortfeld zu erweitern und zu vertiefen, kann auch eine Expansion oder Extension vorgenommen werden. Dort werden Adjektive oder Umschreibungen der kindlichen Äußerungen noch hinzugefügt. Ist die Intention, das Zielwort in verschiedensten syntaktischen Strukturen zu präsentieren, kann auch die richtig produzierte Äußerung nochmals umgeformt werden (KAUSCHKE/SIEGMÜLLER, 2006).

Beispiel:

Modellierungstechnik	Ausgangssituation: S. deckt beim Memory die Orange auf.
- Fehlbenennung wird im Satz durch das Zielwort ausgetauscht	S: „Ich habe den Apfel.“ L: „Ah, du hast die Orange.“ S: „Aja, ich hab die Orange.“
- Alternativfrage	S: „Ich habe den Apfel.“ L: „Hast du den Apfel oder hast du die Orange?“ S: „Ach, ich hab die Orange.“
- Selbstkorrektur auf Nachfrage	S: „Ich habe den Apfel.“ L: „Denk nochmal nach.“ S: „Ach, das ist ja eine Orange.“

- Extension	S: „Ich habe den Apfel.“ L: „Du hast eine Orange. Die Orange ist orange und rund. Sie ist oft im Nikolaussäckchen drinnen.“ S: „Ah, die Orange ist rund und orange.“
- Expansion	S: „Orange“ L: „Richtig. Du hast die Orange“ S: „Die Orange“

Tabelle 2: Übersicht der Modellierungstechniken

Grundsatz 5: Impulse

Der Impuls dient als „Anregung und Steuerung der Denkfähigkeit“ (THIELE, 1981, 67). Mit unterschiedlichen Impulsen werden die Schüler zum Sprechen aufgemuntert. Was alle Impulse gemeinsam haben, ist das Ziel, zu längeren sprachlichen Äußerungen anzuregen (SCHMITT/WEIB, 2009).

Aber auch für die semantisch-lexikalische Förderung ist es notwendig, Impulse, entsprechend der Lernziele, einzusetzen. Es gibt verschiedene Arten von Impulsen:

Impulsart	Sprachformen	Beispiel: Ausgangssituation: Wortfeld Obst	Didaktische Intention
Verbale Impulse	Aussagesatz Aufforderungssatz Ausrufsatz Fragesatz	L: „Das ist eine Orange.“ S: „Das ist ein Apfel.“ L: „Benenne das Obst!“ S: „Das ist eine Orange“ L: „Ach, das ist ja eine Orange!“ S: „Nein, das ist ein Apfel!“ L: „Welches Obst kennst du?“ S: „Ich kenne die Banane.“	Direkte Impulse → Lernhilfe
Nonverbale Impulse	Mimik Gestik Schweigen Körperhaltung/ Körperbewegung	L. hebt eine Orange hoch. L. fragende Haltung, Mimik, Gestik oder L. schweigt S: „Das ist eine Orange.“	Indirekte Impulse → Denkhilfe
Sachimpulse	Medien	L. hängt ein Bild eines Obstkorb an die Tafel und deckt es langsam ab. S: „Ich sehe eine Weintraube.“	

Tabelle 3: Klassifikation der Impulse- in Anlehnung an THIELE, 1981, 68

Die verbalen Impulse sind verschiedene Arten von Sätzen. In den Aussagesätzen stellt der Lehrer fest, er behauptet, er weist hin, er teilt mit oder er vermutet. Die Aufforderungssätze lassen sich in Bitten, Anregungen, Aufgaben und Anweisungen unterteilen. Ein Ausruf oder eine Interjektion gehören zu den Ausrufesätzen. Als Frage kann eine Ergänzungsfrage oder eine Entscheidungsfrage als Impuls dienen.

Nonverbale Impulse können ein mimischer Ausdruck sein, d.h. bereits ein Lächeln oder ein unwirscher Gesichtsausdruck können dem Schüler eine bestimmte Reaktion entlocken. Eine eingeführte Gestik kann das Zeichen zum Bilden eines Erzählkreises sein. Schweigt ein Lehrer, kann er verschiedene Ziele damit verfolgen: es kann eine Nachdenkzeit für die Schüler oder den Lehrer oder eine Beobachtungszeit sein. Man sollte jedoch darauf achten, dass sich das Schweigen nicht zu lange hinaus zieht, damit sich in der Zeit keine negativen Gefühle bei den Schülern aufgrund von Verwirrung bilden. Die Körperhaltung kann etwas Erwartendes haben, mitbestimmt durch Gestik und Mimik.

Medien zählen zu den Sachimpulsen, die den Schülern Lern- und Denkanstöße geben können. Eine aufgelegte Folie, Bilder, Realgegenstände, Tafelskizzen sowie Fotos können im Unterricht eingesetzt werden.

Man unterscheidet zwischen direkten und indirekten Impulsen. Der direkte Impuls hat ein bestimmtes Ziel, nämlich ein bestimmtes Verhalten bei den Schülern zu evozieren. Der indirekte Impuls dagegen erfordert vom Schüler eine gewisse eigene Denkleistung, da nicht im Voraus schon feststeht, in welcher Art und Weise der Schüler reagieren soll (THIELE, 1981).

In Bezug auf eine Bilderbucharbeit sind Impulse sehr wichtig, um die Kinder in die Geschichte so mit einzubeziehen, dass gewünschte Zielwörter evoziert werden können (TROßBACH- NEUNER, 1997).

Grundsatz 6: Evaluation

Zur Evaluation der Einheit wird das gleiche Verfahren, das zur Diagnostik gedient hat, wiederholt. Im Anschluss werden beide Ergebnisse verglichen und bewertet (REDDEMANN-TSCHAIKNER/WEIGEL, 2002). Dabei ist zu beachten, dass damit jedoch keine vollständige Reliabilität mehr gewährleistet ist, da die Probanden den Test bereits kennen.

Grundsatz 7: Eltern

Nicht nur in der Therapie, sondern auch in der Schule ist es wichtig, die Eltern mit einzubeziehen. Die semantisch-lexikalische Intervention kann mit Hilfe der Eltern unterstützt und beschleunigt werden. An Elternabenden können ihnen die Prinzipien eines solchen Unterrichts nahe gebracht werden. Dadurch sind die Eltern eine große Stütze bei den dazugehörigen Hausaufgaben der semantisch-lexikalischen Intervention (BRÜGGE/MOHS, 2007).

Nun werden die einzelnen Wortschatzbausteinen weiter erläutert, die ein sprachheilpädagogischer Unterricht, ausgerichtet auf Schüler mit Wortschatzstörungen, beinhalten sollte. Die nachfolgende Synthese orientiert sich an den einzelnen Wortschatzbausteinen für den sprachheilpädagogischen Unterricht von REBER und SCHÖNAUER-SCHNEIDER (2009), die mit Komponenten der bereits genannten Therapieansätze begründet, erweitert oder erklärt werden.

Baustein Wortschatz 1:	Elaborationstraining auf der Inhaltsebene (Lemma)
Baustein Wortschatz 2:	Elaborationstraining auf der Formebene (Lexem)
Baustein Wortschatz 3:	Abruftraining
Baustein Wortschatz 4:	Strategietraining
Baustein Wortschatz 5:	Wortbedeutung im Kontext (Kollokationen, Metaphern)
Baustein Wortschatz 6:	Selbstmanagement
Baustein Wortschatz 7:	Fachbegriffe

Tabelle 4: Bausteine des Wortschatzlernens

Baustein Wortschatz 1: Elaborationstraining auf der Inhaltsebene (Lemma)

Wie im Kapitel 1.1.1. *Mentales Lexikon* (6) schon erläutert, besteht ein lexikalischer Eintrag immer zur Hälfte aus inhaltlichen Informationen. Dazu gehören die prozedurale, die episodische, die semantische und die syntaktische Ebene (LUGER, 2006). Gelingt es, all diese Informationen – das gilt sowohl für die Inhalts- als auch für die Formebene – zu einem Begriff zu vermitteln, erhöht sich automatisch die Speicherqualität und damit verbessert sich folglich auch der Abruf eines Wortes. Definieren und Umschreiben gehört zu den gängigsten Methoden der Wortschatzarbeit (KANNENGIESER, 2009). Durch Abgrenzung, Vergleichen, Gegenüberstellen, Sortieren, Ordnen, Kategorisieren sowie erfahrbar und erfüllbar machen kann die Bedeutung eines Wortes vertieft werden. Dadurch werden auch die einzelnen Wörter besser miteinander verknüpft und das Netzwerk des mentalen Lexikons ausgebaut (GLÜCK, 1999).

Baustein Wortschatz 2: Elaborationstraining auf der Formebene (Lexem)

Es reicht nicht aus, nur auf der Inhaltsebene zu arbeiten, auch Informationen zur Wortform steigern die Speicherqualität (GLÜCK, 2003 a). Zur Wortform gehören

phonologische, graphemische, morphologische und syntaktische Informationen (LUGER, 2006). KAUSCHKE UND SIEGMÜLLER (2006) erarbeiten die Wortform in ihrem Therapieansatz, indem sie zuerst Wahrnehmungsübungen zu dem Wortbegriff machen, z.B. das Zielwort aus anderen Wörtern heraushören und es mit anderen Wörtern vergleichen. Danach wird das Zielwort analysiert und synthetisiert, dazu gehört die Silbenzerlegung und –synthese. Damit wären die phonologischen und morphologischen Informationen zu einem Wort gegeben. Aber auch Reimwörter und Sortieren nach Anfangslauten können diese Ebenen abdecken (GROHNFELDT, REBER, SCHÖNAUER-SCHNEIDER, 2007). Durch Einbettung in Spielhandlungen werden automatisch zu jedem Wort auch syntaktische Informationen vermittelt. Des Weiteren muss auch die Schrift, vor allem in Bezug auf die schulische Intervention, berücksichtigt werden (GROHNFELDT, REBER, SCHÖNAUER-SCHNEIDER, 2007).

Baustein Wortschatz 3: Abruftraining

In Geschwindigkeit, Genauigkeit und Stabilität des Abrufs spiegelt sich die Qualität wider (GLÜCK, 2003 a). Je häufiger ein Wort verwendet wird, desto besser gelingt der Abruf. „Mit Abrufspielen, die das Assoziieren fördern, die also möglichst zahlreiche Verknüpfungen zwischen den Einträgen nutzen, kann das Abrufverhalten positiv beeinflusst werden“, so GLÜCK (GLÜCK, 1999, 24). Dazu zu zählen wären z.B. Rate- und Suchspiele, bei denen man durch Mitteilung von Teilinformationen, sogenannte Abrufhilfen, zur Lösung kommt.

Diese Hinweisreize können als Strategie verwendet werden. Selbst wenn kein automatischer Abruf gelingt, kann mit durchdachten Hinweisen von Seiten der Therapeutin ein kontrollierter Abruf gelingen. Die Abrufhinweise bauen auf den verschiedenen Speicherebenen auf. Es gibt die Abrufhilfen zur Wortform, z.B. „Wie ist der Anfangslaut?“, und zum Inhalt, z.B. „Was kannst du damit machen?“ (GLÜCK, 2003 a). Allgemein kann man Umschreibungen, Antonyme, Oberbegriffe, Zusammenhänge, Umgebung, Anfangsbuchstaben, Reimwörter sowie ähnlich klingende Wörter zu den Abrufhilfen zählen (GROHNFELDT/REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER, 2007).

Baustein Wortschatz 4: Strategietraining

Auch muss es Ziel einer semantisch-lexikalischen Intervention sein, Strategien zu vermitteln, die es dem Kind ermöglichen, selbstständig seinen Wortschatz zu erweitern (FÜSSENICH, 1999). Das Kind muss lernen zu erkennen, welche Informationslücken bei ihm auftreten und wie es sie beheben kann. Die Wörter sollen vom Kind hinterfragt werden. Durch Ableiten,

Nachfragen, Nachschlagen im Lexikon, Umschreibungen oder Verwendung von Synonymen kann die Bedeutung des Wortes selbstständig geklärt werden (KANNENGIESER, 2009).

Baustein Wortschatz 5: Wortbedeutung im Kontext (Kollokationen, Metaphern)

Die Ansprüche dieses Bausteines sind im Gegensatz zu den vorherigen schon höher. Das Wort soll nun in verschiedenen Kontexten verwendet werden, um möglichst viele Verknüpfungspunkte zu erstellen. Dies kann z.B. in Nacherzählungen, Rollenspielen, Wettspielen, Bildbeschreibungen oder freiem Erzählen geschehen (KAUSCHKE/SIEGMÜLLER, 2006). Dadurch wird ein Begriff mit freien, emotionalen und physischen Assoziationen sowie semantischen Beziehungen wie Hyperonymen, Kohyponymen, Hyponymen (Über-, Neben-, Unterordnungen) ausgestattet (GLÜCK, 2003 a).

Baustein Wortschatz 6: Selbstmanagement

Dieser Baustein ist dem Strategietraining sehr ähnlich. Die erarbeiteten Strategien sollen nun selbstständig in der Kommunikation und Interaktion angewendet werden, denn das Ziel der Therapie kann nur ein Anstoß zur selbstständigen Wortschatzerweiterung sein. Das Kind muss anschließend zur Therapie selbstaktiv seinen Wortschatz verändern und aufbauen (BRÜGGE/MOHS, 2007). Um dies zu bewerkstelligen, benötigt der Klient ein hohes Maß an Selbstreflexion (GLÜCK, 2000). Durch Eigenbeobachtung, Selbstkorrektur, Eigenbewertung und Selbstanwendung der Strategien kann ein Selbstmanagement gelingen (REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER, 2009).

Baustein Wortschatz 7: Fachbegriffe

Die Metasprache ist „das bewusste, reflektierte Sprechen über Sprache und sprachliche Phänomene“ (REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER, 2009, 53). Um aber über Sprache sprechen zu können, benötigt man Fachbegriffe, die altersgerecht eingeführt und im täglichen Unterrichtsgebrauch verwendend werden sollen. Sprachgestörte Kinder benötigen den eingeführten Fachwortschatz noch dringender, da er ihnen eine Orientierungshilfe ist und ihnen eine Möglichkeit gibt sich auszudrücken.

1.1.6.Zusammenfassung

Im **mentalen Lexikon** sind die Wörter als Lemma und Lexem abgespeichert. Diese beinhalten jeweils verschiedene Komponenten, wie graphemische, phonologische, semantische, prozedurale, episodische und morphologische Informationen. Diese

Informationen sind mit denen anderer Wörtern verknüpft, wodurch eine Art Netzwerk entsteht.

Der **Wortschatzerwerb** läuft in verschiedenen Phasen ab, der einigen Entwicklungsprinzipien und Methoden („fast-mapping“ und „bootstrapping“) unterworfen ist. Im Alter von etwa 10 Monaten kommen die ersten Wörter. Ab 1 ½ - 2 Jahren beginnt der Wortschatzspurt und die Wörter nehmen in einem rasanten Tempo zu. Die Differenzierung des Wortschatzes, eine stetige Zunahme und der Grammatikerwerb schließen sich an. Im Wortfeld „Gefühle“ lernen Kinder zwischen 5 und 7 Jahren Emotionen an Dritten zu erkennen und kennen bereits die gängigsten Emotionen wie glücklich, traurig etc.

Kommt es nun zu anhaltenden und häufigen Fehlfunktionen in Speicher- und Abrufprozess, spricht man von einer **Wortschatzstörung**. Symptome können Pausen, Füllwörter, abrupte Themenwechsel, Floskeln, Umschreibungen, Neologismen und Ersatzwörter sein. Als Ursachen werden verschiedene Möglichkeiten diskutiert: das sprachliche Umfeld und/oder Störungen der Informationsverarbeitungsmechanismen auf semantisch-konzeptueller und/oder linguistischer Ebene.

Die **Diagnostik** von Wortschatzstörungen sollte sowohl auf produktiver als auch auf rezeptiver Ebene stattfinden. Es hat sich bisher bewährt, nicht nur eine quantitative Analyse vorzunehmen, sondern auch die Antworten qualitativ auszuwerten.

Um einen effektiven Unterricht für Kinder mit Wortschatzstörungen zu gestalten, muss der **sprachheilpädagogische Unterricht** auf einem Didaktikmodell basieren. Das besondere dabei sind die speziellen sprachheilpädagogischen Elemente, die berücksichtigt werden müssen, z.B. wie beim Münchner Modell. Des Weiteren müssen verschiedene Prinzipien wie Primat der Sprachlernprozesse, Multiperformanzprinzip, Prozess- und Förderdiagnostik, sprachlich-kommunikatives Milieu und Verbesserung des Selbstwertgefühls beachtet werden. Speziell für wortschatzgestörte Kinder gelten einige Grundsätze, die allen Therapien gemeinsam sind im Hinblick auf Zeit, Ablaufplan, Auswahl und Erarbeitung des Zielwortschatzes, Modellieren, Impulse, Evaluation und Eltern. Aus verschiedenen Therapieansätzen kann man nun mehrere Elemente herausnehmen, die im **Unterricht für wortschatzgestörte Kinder** eingebaut werden müssen. Dazu zählen das Elaborationstraining auf der Inhaltsebene, das Elaborationstraining auf der Formebene, das Abruftraining, das Strategietraining, die Wortbedeutung im Kontext und das Selbstmanagement.

Im sprachheilpädagogischen Unterricht wird oft das Bilderbuch als Vermittler von Sprache verwendet. Da es auch im Projekt eine tragende Rolle spielt, soll ihm nun ein eigenes Kapitel gewidmet werden.

1.2.Das Bilderbuch im sprachheilpädagogischen Unterricht

1.2.1.Allgemeine Informationen

Die ersten Bilderbücher wurden im 15./16. Jahrhundert veröffentlicht. Der Inhalt der Bilderbücher drehte sich um die christlichen Werte und Tugenden, die den Kindern durch Holzschnitte und illustrierte Geschichten vermittelt werden sollten (MÜLLER, 1975). Im darauf folgenden Jahrhundert stieg die Anzahl der Bilderbuchbibeln und der Kupferstich übertrumpfte den Holzschnitt. Nach der Erfindung des Buchdrucks fächerte sich die Kinderliteratur in Kinderbilderbogen, poetische und bürgerliche Literatur auf. Die christlichen Inhalte nahmen im 19. Jahrhundert definitiv ab und lebensnahe Alltagssituationen, wie z.B. der Bildbogen „Die Landstraße“ von Hermann Stockmann, wurden aufgegriffen (BAUMGÄRTNER, 1975). Im 20. Jahrhundert erlebte das Bilderbuch seinen Höhepunkt. Durch die Reformpädagogik und Kunsterziehungsbewegung wurde dem Bilderbuch große Bedeutung zugesprochen. Die Bücher wurden mit anspruchsvollen Texten und hochwertigen Illustrationen ausgestattet (KÜNNEMANN, 1975).

Die literarische Entwicklung im Alter von 5/6 - 8/9 Jahren wird von einigen zentralen Herausforderungen in der Sozialisation geprägt. Der Schuleintritt sowie die höhere Orientierungsanforderung in der Stadt oder im Dorf erfordern eine hohe Integrationsleistung. Mit einer entsprechend aufbereiteten Kinderbuchliteratur kann diesen Anforderungen Genüge getan werden. Das literarische Interesse geht von Märchen und Phantasiegeschichten über Abbildungen von Tieren und Sachgeschichten. Begeehrt sind vor allem Bücher mit einer Kombination aus Text und Bild (BEINLICH, 1980).

Schon im Kleinkindalter werden Kinder mit Bilderbüchern, meistens im Dialog mit der Mutter, konfrontiert. Mit Ausrufen, Deuten und Rückmeldungen hat sich das Bilderbuch als Interventionsstrategie als sehr wirksam erwiesen (GRIMM, 2003). Deswegen befindet sich die Zielgruppe der Bilderbücher hauptsächlich im Kindergartenalter. Dennoch gibt es zahlreiche anspruchsvolle Bücher, die auch in der Grundschule sinnvoll eingesetzt werden können. Denn viele Autoren haben nicht immer die Kleinkinder als Zielgruppe vor Augen (HOLLSTEIN/SONNENMOSER, 2006). Deswegen lohnt es sich, die Bilderbücher hinsichtlich ihrer Qualität zu untersuchen. Es gibt jedoch einige Gesichtspunkte, die bei der Auswahl zu beachten sind.

1.2.2.Auswahlkriterien

Man kann sich bei der Auswahl des geeigneten Bilderbuchs nach verschiedenen Kriterien richten. Bei der Auswahl nach Inhalt achtet man auf das Thema und die Intention, die das Buch vermittelt (RIEHMANN, 2006). Die Geschichte soll interessant, lebendig und einen

großen Alltagsbezug haben (TROßBACH-NEUNER, 1997 b). Bei der formalen Auswahl berücksichtigt man die Gattung, Aufmachung oder den Stil (RIEHMANN, 2006). Die Illustrationen müssen groß und übersichtlich genug sein, damit sie in einer großen Gruppe eingesetzt werden könne (TROßBACH-NEUNER, 1997 b). Der Umfang der Geschichte ist nicht von entscheidender Rolle, da die Geschichte in mehreren Abschnitten gelesen werden kann (TROßBACH-NEUNER, 1997 b). Die Auswahl nach funktionalen Merkmalen, die einer optimalen Förderung dienen, spielt im Förderschulbereich eine große Rolle. Dabei kann nach sprachlichen, emotionalen, kognitiven oder motorischen Gesichtspunkten vorgegangen werden. Wichtig dabei ist immer, sich an dem aktuellen Entwicklungsstand der Schüler zu orientieren (RIEHMANN, 2006). Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, das Bilderbuch sinnvoll für die Förderung von schwächeren Schülern einzusetzen.

1.2.3.Fördermöglichkeiten

1.2.3.1.Allgemeine Förderung

Bilderbüchern wird eine entwicklungsfördernde Wirkung zugesprochen. Der aufbereitete Umgang und die speziell ausgewählten Inhalte eines Buches können sowohl auf die sprachliche als auch auf die emotionale Entwicklung positiv einwirken. Im emotionalen Bereich geht es vor allem darum „die dargestellten Gefühle zu thematisieren und auf das eigene Handeln zu übertragen“ (RIEHMANN, 2006, 171). Um die Wahrnehmung von Gefühlen zu schulen, kann man die Gefühle benennen und beschreiben. Im Unterrichtsgespräch kann die Ursache von Emotionen ermittelt und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden. Eine weitere Möglichkeit ist, den Umgang in Form von Konfliktlösungen zu erarbeiten. Die schriftsprachliche Kompetenz wird mit Vorlesen einer Geschichte, Schreibanlässen durch das Bilderbuch oder selbstständigem Lesen von Buchausschnitten gefördert (RIEHMANN, 2006). Mit der Bilderbuchbetrachtung vermag man zusätzlich die Phantasie, Kreativität und Wertevorstellungen weiterentwickeln (MAYER, 2007). Nur durch ein intensives Mit einbeziehen der Kinder gelingt es, den Aufforderungscharakter eines Bilderbuches aufrecht zu erhalten. Die Schüler werden angeregt, ihre eigenen Ideen und Vermutungen zu äußern (MAYER, 2007). Um eine Überforderung durch Reizüberflutung zu vermeiden, wird das Bilderbuch in mehrere kleine Abschnitte geteilt. Zur Fokussierung der Aufmerksamkeit können die Bilder nur schrittweise aufgedeckt werden oder z.B. durch eine Lupe hervorgehoben werden. In Hinblick auf das Thema Emotionen können mit dieser Technik gut Gesichtsausdrücke beleuchtet werden. Zur Differenzierung werden Arbeitsblätter eingesetzt, die je nach Lernziel unterschiedlich

gestaltet sind. Dies dient gleichzeitig als lautsprachliche Ruhepause für die Schüler (SCHMITT/WEIß, 2009).

1.2.3.2.Sprachliche Förderung

Eine sprachliche Förderung kann auf allen Sprachebenen stattfinden. Im Rahmen dieser Arbeit wird hauptsächlich die semantisch-lexikalische Förderung fokussiert.

Die unbekannten Wörter in einem Text sollen, damit das Textverständnis gesichert ist, lexikalisch und phonologisch beleuchtet werden. Die lexikalische Sicherung gelingt z.B. mit einer Definition oder einer Pantomime, während die phonologische Erarbeitung durch eine ausreichende Silbensegmentierung stattfinden soll (ETTENREICH-KOSCHINSKY, 2004). Um die Speicherung und Verarbeitung zu erleichtern, ist es sinnvoll, einen Text mit vielen Wiederholungen zu haben. Die Zielwörter können so häufiger präsentiert werden und leichter von den Kindern wahrgenommen, erfasst und gespeichert werden. Unterstützt man dies noch auf der schriftsprachlichen Ebene, z.B. mit Wortkarten, Tafelanschriften oder Arbeitsblättern, findet zugleich eine visuelle Wahrnehmung statt und das Kind erhält mehr Informationen zu dem Wort, was zu einer qualitativ höherwertigen Speicherung führt (FUCHS, 2006). Zur Wortschatzförderung trägt auch eine Kategorisierung der Wörter bei, was mit Fragen wie „Zu welchem Wortfeld gehört das Wort?“, „Welcher Wortart gehört es an?“, „Ist es ein Oberbegriff?“ geleistet werden kann. Wichtig bei der Erarbeitung ist grundsätzlich, dass die Wörter in vielfältigen Zusammenhängen und Kontexten präsentiert und verwendet werden. Im Dialog kann der neue Wortschatz erarbeitet werden, indem über die Gefühle der Figuren in bestimmten Situationen gesprochen wird, Sprechsituationen nachgespielt oder verschiedenen Sprechweisen, wie z.B. *wütend*, *traurig* oder *fröhlich*, geprobt werden (HOLLSTEIN/ SONNENMOSER, 2006).

Um das Sprachverständnis zu sichern, ist die Untermalung mit Mimik/Gestik, Blickkontakt, Zulassen von Fragen, Erzählen parallel zum Aufdecken der Bilder, Veranschaulichung mit Realgegenständen, kurze Zusammenfassungen, schrittweises Erzählen, visuelle Unterstützung durch Schrift und eine Kontrolle anhand von Fragen und Impulsen, notwendig (ETTENREICH-KOSCHINSKY, 2004). Dem Einsatz von stimmtechnischen Mitteln kommt dabei ebenfalls eine wichtige Rolle zu (HOLLSTEIN/ SONNENMOSER, 2006).

Die Bildergeschichte kann sich in Kombination mit einer guten Lehrersprache voll entfalten. Durch vorgegebene Formulierungshilfen wie z.B. „Ich vermute, dass...“ wird der Schüler bei seiner sprachlichen Äußerung unterstützt. Das regt die „sprachliche Ausdrucksfähigkeit“, die „Äußerung kreativer Ideen“ und das „schlussfolgernde Denken“ (SCHMITT/WEIß, 2009, 177)

an. Mit dem Angebot bestimmter morphologisch-syntaktischer Strukturen kann man bestimmte Lernziele verfolgen. Gibt die Lehrerin den Satz „Der kleine Elefant ist...traurig (böse, glücklich), weil...“ vor, werden zu einem Nebensätze mit Verbendstellung und zum anderen der Wortschatz „Emotionen“ trainiert. Wichtig bei der semantisch-lexikalischen Förderung ist, den Wortschatz immer im Rahmen eines Satzes zu präsentieren, damit zu dem Zielwort gleichzeitig syntaktische Information abgespeichert werden können und die „syntactic bootstrapping“-Methode angewendet werden kann (SCHMITT/WEIB, 2009). Um das Zielwort aus dem Satz hervorzuheben und den Schüler darauf aufmerksam zu machen, muss es betont werden. Mit Umschreibungen und Definitionen werden dem Schüler mehrere zusätzliche Informationen zu dem Wort mitgeliefert und damit eine leichtere Abspeicherung ermöglicht. Alternativfragen erleichtern dem Schüler den Abruf von Begriffen. Der Lehrer kann sich aber auch selbst in verschiedenen Situationen korrigieren, was einen weniger belehrenden Eindruck bei den Schülern hinterlässt, z.B. L: „Das ist ein Apfel. Aber er ist ja orange und kugelförmig. Nein, das ist eine Orange“. Das Wort soll auch in verschiedenen Kontexten eingebettet werden, z.B. L: „In meinem Nikolaussäckchen ist eine Orange. In der Pause esse ich gerne Orangen. Die Orange ist orange, rund und hat eine raue Haut.“. Dadurch bekommt das Kind verschiedene Merkmale, Situationen und Beziehung geliefert (TROBACH-NEUNER, 1997 b). „Um gewünschte Zielstrukturen im Sinne der [...] Förderziele verstärkt anbieten zu können, ist der Text so zu verändern, daß die angezielten Strukturen verstärkt und möglichst kontrastiv dargeboten werden können“ (TROBACH-NEUNER, 1997 b, 284).

An dieser Stelle soll in einem kurzen Exkurs die Studie „Accelerating Language Development Through Picture Book Reading“ von WHITEHURST (1988) erläutert werden. Die Studie hat untersucht, inwieweit sich die Elternsprache beim Vorlesen von Bilderbüchern auf die Sprachentwicklung des Kindes auswirkt. Den Eltern der Untersuchungsgruppe wurde in einer einmonatigen Einführung erklärt, wie man die Betrachtung von Bilderbüchern optimieren kann. Die Eltern sollten viele offene Fragen, Fragen nach Handlungen und Expansionen verwenden und in angemessener Weise auf die Antworten der Kinder reagieren. Dadurch sollten das strikte Vorlesen und die Fragen, die man nonverbal oder durch eine Geste beantworten kann, abnehmen. Die Eltern in der Kontrollgruppe haben in der Zeit auch ihren Kindern vorgelesen, haben aber keine Einführung erhalten und erhielten den Auftrag, in ihrer üblichen Art das Bilderbuch vorzulesen. Anhand der ausgewerteten Audiobänder war zu erkennen, dass die Umsetzung der optimierten Elternsprache bei der Untersuchungsgruppe funktioniert hat. Nach vier Wochen wurden die Kinder beider Gruppen erneut mit einem

standardisierten Verfahren getestet. Das Ergebnis war, dass die Kinder der Untersuchungsgruppe signifikant besser abschnitten als die Kontrollgruppe. Die Probanden der Untersuchungsgruppen äußerten sich häufiger in Mehrwortsätzen und weniger in Einzelwortsätzen. Auch die Anzahl der Wörter in einem Satz war höher. An dieser Studie ist erkennbar, wie wichtig eine bewusste und optimale Eltern- bzw. Lehrersprache für die sprachliche Entwicklung der Kinder ist.

Die zahlreichen Fördersequenzen müssen nun in einen Unterrichtsrahmen eingefügt werden, um ein stimmiges Konzept zu erhalten, das für den Schulunterricht angemessen ist.

1.2.4.Unterrichtsphasen

SCHEINER (1980) nennt einige Faktoren, die die Lesemotivation aufrecht erhalten und bei der Planung einer Unterrichtssequenz beachtet werden sollten. Um das Interesse der Leser zu wecken, ist eine kleine Abweichung zum Vertrauten gut. Für einen anhaltenden Effekt benötigt man jedoch längerfristige Orientierungsfaktoren wie die Vorlesesituation und der Vorleser, die den Kindern gefallen. Der Faktor der Ich-Beteiligung besagt, dass sich ein handelnder und eigenaktiver Umgang mit der Lektüre positiv auswirkt, auch der soziale Faktor spielt eine Rolle. Die sozialen Interaktionen, Austauschmöglichkeiten und Lernprozesse sind ein wichtiger Teil der kindlichen Erwartungen und Motive.

HOLLSTEIN und SONNENMOSER (2006) empfehlen folgende Phasenabfolge für den Einsatz von Bilderbüchern im Unterricht:

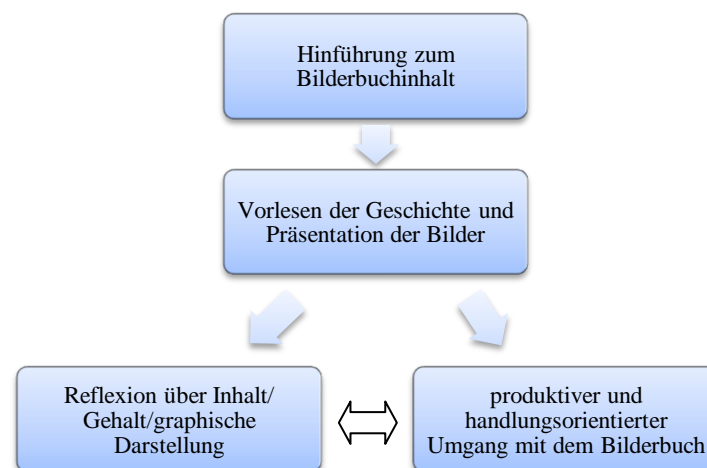


Abbildung 5: Phasenabfolge für den Bilderbucheinsatz im Unterricht- HOLLSTEIN/ SONNENMOSER, 2006, 266

Die **Hinführung zum Bilderbuchgehalt** kann erfolgen, indem ein Gespräch über das Titelbild initiiert wird. Präsentiert man nur das Titelbild oder den Titel, vermuten die Schüler, um welche Geschichte es sich handeln könnte und bringen gleichzeitig ihr eigenes Vorwissen oder eigene Erfahrungen mit ein. Beginnt man mit der Vorstellung der Hauptfigur, können Schüler Vermutungen über den Charakter oder die Geschichte anstellen und später mit dem Bilderbuch vergleichen. Das gilt auch für die Darstellung eines Bildes, das den Inhalt und die Stimmung wiedergibt. Man kann aber ebenso einen Impuls, z.B. in Form eines Wortes, wie „Gefühle“ in den Raum stellen, damit die Kinder frei aus ihrem Erfahrungsschatz erzählen. Ein Rätsel oder ein Spiel, zur Hauptfigur der Geschichte, z.B. „der Igel“, erweckt die Neugier der Schüler und beinhaltet einen hohen Motivationsfaktor. Um die sinnliche Ebene zu stimulieren, ist auch eine Einführung mit Geräuschen oder mit Fühlmaterialien denkbar. Das **Vorlesen der Geschichte und das Präsentieren der Bilder** benötigt gesonderte Aufmerksamkeit, denn Vorlesen ist nicht gleich Vorlesen. Das Lesetempo sollte sich nach dem Spannungsgrad der Geschichte richten, aber dennoch langsam sein. Um die Wirkung des Inhalts noch zu verstärken, sind Pausen an den richtigen Stellen sinnvoll. Eine lebendige Sprechweise kommt mit der Variation von Lautstärke, Tonhöhe und Modulieren der Stimme zustande. Begleitend dazu gehören Gestik und Mimik als nonverbale Signale. Bei Gesprächspausen sollte man die letzte Textpassage noch einmal wiederholen, damit die Kinder den roten Faden der Geschichte nicht verlieren. Derartige Vorgaben stellen hohe Ansprüche an den Vorleser. Es ist ratsam, die Geschichte mehrmals einzuüben und sich die wichtigsten Stellen im Text zu markieren (HOLLSTEIN/SONNENMOSER, 2006). Zuerst wird das Bild gemeinsam betrachtet. Die Schüler können sich frei dazu äußern. Danach wird der Text zu dem Bild vorgelesen. Die Schüler verknüpfen die neuen Wörter mit dem vorher betrachteten Bild und ordnen die unbekannten Wörter in ihr mentales Lexikon ein (TROßBACH-NEUNER, 1997 b).

Eine gute Vorleseatmosphäre entsteht, wenn man die reguläre Sitzordnung auflöst und sich in die Lesecke zurückzieht oder einen Sitzkreis bildet. Anschließend dürfen sich die Kinder frei und spontan zu der Geschichte, ohne Wertung des Lehrers, äußern. Die **Reflexion** kann sich um den Inhalt, um den Gehalt und/oder die graphische Darstellung drehen. Mit gezielt eingesetzten Impulsen kann das Gespräch in die gewünschte Richtung gelenkt werden. Die Erschließung des Bilderbuches soll nicht nur im Gespräch erfolgen. Erwünscht ist ein **produktiver und handelnder Umgang** mit Kopf, Herz und Hand. Mögliche Formen wären: Erzählen, Nacherzählen, Weitererzählen, Basteln, Malen, Zeichnen, Geräusche machen/

produzieren, Singen und kreatives, freies Schreiben. Diese Produkte können wiederum Anregung zu weiteren Gesprächsanlässen geben (HOLLSTEIN/SONNENMOSER, 2006).

1.2.5.Zusammenfassung

Für die literarische Entwicklung waren **Bilderbücher** von jeher ein wichtiger Faktor. Mittlerweile gibt es Bilderbücher für jedes Alter und zu jedem Thema, die im Unterricht je nach Bedarf eingesetzt werden können.

Man kann sich anhand verschiedenster **Auswahlkriterien** für das passende Bilderbuch entscheiden. Sowohl inhaltliche als auch formale oder funktionale Kriterien können eine Rolle spielen.

Weiterhin hat das Bilderbuch ein breites Spektrum an **Fördermöglichkeiten** zu bieten. Die sprachliche und die emotionale Entwicklung kann mit entsprechender Aufbereitung immer positiv beeinflusst werden. Für die semantisch-lexikalische Förderung werden so viele Informationen wie möglich (z.B. graphemisch, phonologisch, episodisch, etc.) zu dem Wort vermittelt und so häufig wie möglich präsentiert. Eine gute und optimale Lehrersprache ist dabei wichtig, um die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Zielwort zu lenken, die Speicher- und Abruffähigkeit zu stärken und die Schüler zu sprachlichen Äußerungen anzuregen.

Eine **Unterrichtsstunde** mit dem Bilderbuch sollte gut geplant sein und beinhaltet eine gewisse Abfolge von Elementen. Zuerst wird zum Thema des Bilderbuches hingeführt, danach folgt eine Vorlesesequenz. Diese wird dann gemeinsam reflektiert woran sich ein produktiver und handelnder Umgang mit dem Lerninhalt anschließt.

Aufgrund dieser theoretischen Grundlagen wird im Folgenden ein Unterrichtsprojekt¹ dargestellt, das speziell für wortschatzgestörte Kinder entworfen wurde. Das Rahmenthema, nämlich die Arbeit mit einem Bilderbuch, beinhaltet zahlreiche semantisch-lexikalische Fördermöglichkeiten. Davor findet eine ausreichende Diagnostik statt. Eingebettet ist das Projekt in eine Studie, die das Ziel verfolgt, herauszufinden, ob das Unterrichtsprojekt effektiv ist.

¹ Die Wörter Unterrichtsprojekt, Schulprojekt, Projekt und Intervention werden für den folgenden Praxisteil synonym verwendet.

2.Darstellung des Unterrichtsprojekts

2.1.Diagnostik

Es existieren zahlreiche Tests, um Wortschatzstörungen zu diagnostizieren. Zu nennen wäre der AWST-R (Aktiver Wortschatztest-Revision) von KIESE- HIMMEL, der Teddy-Test (Test zur verbalen Verfügbarkeit zwischenbegrifflicher semantischer Relationen) von FRIEDRICH, der PDSS (Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen) von KAUSCHKE und SIEGMÜLLER und der WWT (Wortschatz- und Wortfindungstest) von GLÜCK (KANNENGIESER, 2009). Der WWT ist der einzige formale Wortschatztest, der Kinder im Alter von 5;6 - 10;11 Jahren testen kann. Aufgrund dessen wird dieser Test als Diagnostikmaterial ausgewählt und noch genauer beschrieben.

2.1.1.WWT 6-10

Der Wortschatz- und Wortfindungstest für 6 bis 10 Jährige von GLÜCK (2007) ist der führende formelle Wortschatztest. Er erfüllt alle qualitativen Gütekriterien wie Objektivität, Reliabilität und Gültigkeit. GLÜCK hat sowohl die Altersnorm als auch die Klassenstufennorm angegeben. Der WWT ist wie folgt aufgebaut: Es gibt einen expressiven Subtest, wobei ein Bild zu benennen ist. Daraufhin folgt ein rezeptiver Subtest, der mit Deuten auf das richtige Bild bei einer Auswahl von vier Bildern zu bewältigen ist. Die Zielwörter gehören zu allen Wortarten: Nomen, Verben, Adjektive, Adverbien. Es gibt noch verschiedene Alternativen an Subtests, z.B. den expressiven Subtest mit Abrufhilfen, den Kurztest etc. Die Auswertung erfolgt sowohl quantitativ als auch qualitativ. Die Bearbeitungszeit des Standardtests liegt bei etwa 45 Minuten. Man kann den Test entweder mit Hilfe der Papierversion oder am Computer durchführen.

Die Durchführung mit den möglichen Probanden² für die Studie findet mittels der Standardversion (expressiver Subtest und rezeptiver Subtest in der Langform) am Laptop statt. Weitere Subtests sind optional und sind für das Ziel der Diagnostik, die Feststellung geeigneter Probanden für die Wortschatzstudie, nicht weiter relevant. Deswegen werden vor Beginn des Unterrichtsprojekts mögliche Kandidaten mit Hilfe des WWT getestet und mit Hilfe der Auswertungsbögen (*Anhang 2, 83*) für die Studie selektiert.

² Als Probanden werden die Kinder aus der Klasse bezeichnet, die an der Studie teilnehmen.

2.1.2. Dino-Test

Der nächste Schritt ist ein Test, der ermittelt auf welchem Lernstand sich die Probanden in Bezug auf das anstehende Projektthema „Gefühle“ befinden. Es soll ein möglichst kurzer Test sein, da sieben Probanden drei Mal (ein Prä- und zwei Posttests) getestet werden. Dazu wird derselbe Wortschatz wie in dem folgenden Unterrichtsprojekt verwendet.

Allerdings gibt es keinen passenden Test, der all diesen Anforderungen entspricht. Um dennoch den Lernprozess messen zu können, wurde ein informelles Verfahren, der Dino-Test (*Anhang 3, 87*), entwickelt, der diese Kriterien erfüllt.

In Anlehnung an das Bilderbuch „Ein Dino zeigt Gefühle: Fühlen. Empfinden. Wahrnehmen“ von MANSKE und LÖFFEL (1996) und den im Kapitel *1.1.4. Diagnostik (13)* erwähnten Anforderungen an ein Wortschatzdiagnostikmaterial, wird der Test speziell nach den Bedürfnissen der Studie gefertigt. Der Wortschatz beläuft sich auf sieben Gefühle, die in Adjektiven abgefragt werden: *traurig*, *verliebt*, *fröhlich*, *wütend*, *ängstlich*, *überrascht* und *neugierig*. Der Test umfasst einen expressiven Subtest, einen rezeptiven Subtest I und einen rezeptiven Subtest II, jeweils bestehend aus sieben Items. Im expressiven Subtest und im rezeptiven Subtest II sind Dinosaurier zu benennen bzw. zu erkennen. Die Darstellungen stammen aus dem oben genannten Bilderbuch von MANSKE und LÖFFEL (1996). Diese galten auch als Vorbild für zwei selbstgestaltete Dinosaurier, die die Sammlung ergänzen. Die Auswertung erfolgt sowohl quantitativ als auch qualitativ.

Im **expressiven Subtest** ist bei jedem Item ein Dinosaurier zu sehen, der produktiv vom Kind genannt werden soll. Falsche Antworten werden, nach den SemLex-Kriterien von GLÜCK (2009 a), in verschiedene semantisch-lexikalischen Antworttypen eingeteilt.

Im **rezeptiven Subtest I** sollen die Kinder vor laufender Kamera, die vom Testleiter genannten Gefühle vorspielen. Anhand vorher festgelegter Kriterien in Mimik, Körperhaltung und Stimme wird ermittelt, wie der Begriff im mentalen Lexikon abgespeichert ist.

Im **rezeptiven Subtest II** nennt der Testleiter das Zielwort, z.B. *traurig*. Der Proband kann nun zwischen vier Dinosaurierbildern wählen und auf das Richtige deuten. Bei Auswahl des falschen Bildes wird zusätzlich qualitativ analysiert, ob es der semantisch nahen Gefühlskategorie, z.B. *fröhlich* und *verliebt*, oder der semantisch entfernten Gefühlskategorie, z.B. *fröhlich* und *wütend*, angehört. Als Gefühlskategorien gelten „gute Gefühle“ versus „schlechte Gefühle“.

Um eine gewisse Reliabilität und Validität sicherzustellen, wird der Dino-Test zuvor mit einer kleinen Bevölkerungsstichprobe durchgeführt. Diese Stichprobe umfasst 15 Personen im

Alter von 6- 55 Jahren. Die Absicht besteht darin, zu ermitteln, ob die Zielwörter durch die präsentierten Darstellungen sowohl produktiv als auch rezeptiv abrufbar sind und ob die festgelegten Kriterien für den rezeptiven Subtest I erfüllbar sind. Items, die dieser Probe nicht standhalten (*Anhang 4, 106*) werden nochmals verbessert.

Nach der eingehenden Diagnostik wird der Lernstand der Schüler analysiert und zusammengefasst.

2.2.Lernvoraussetzungen der Schüler

Das Schulprojekt soll mit 14 Schülern³ im Alter zwischen sieben und neun Jahren, die die zweite Klasse eines Förderzentrums besuchen, stattfinden. Die Intervention wird mit der gesamten Klasse durchgeführt. Auf Grund dessen müssen auch die Voraussetzungen der Mitschüler⁴ analysiert und mit einbezogen werden.

Durch eine eingehende Diagnostik mit dem WWT 6-10, der Analyse der Schülerakten und der ersten Durchführung des Dino-Tests, kann man einen ausführlichen Bericht über den Lernstand der sieben ausgewählten Probanden erstellen (*Anhang 5, 107*). Um den Stand der Mitschüler zu ermitteln, wird die Klassenlehrerin eingehendst befragt und einzelne Schülerakten werden hinzugezogen. Daraus ergibt sich folgendes Klassenprofil, das seinen Hauptaugenmerk auf den Schwerpunkt Sprache richtet:

³ Als Schüler werden die Kinder der gesamten Klasse bezeichnet.

⁴ Als Mitschüler werden die Kinder aus der Klasse bezeichnet, die nicht an der Studie teilnehmen.

Legende:

(A)= Aussprache (W)= Wortschatz (G)= Grammatik (P)= Pragmatik (SV)= Sprachverstehen
 U= Unsicherheiten + = Stärke - = Schwäche Pro = Proband

Name	Phonolog. Bewusstsein	Phonetisch (A)	Phonologisch (A)	Wortschatzumfang (W)	Wortschatzqualität (W)	Wortfindung (W)	Satzstrukturen (G)	Subj.-Verb-Kongruenz	Artikel (G)	Akkusativ (G)	Dativ (G)	Nebensätze (G)	Blickkontakt (P)	Gespräch (P)	Erzählen (P)	Wörter (SV)	Sätze/Anweisungen	Texte (SV)	Redefluss (Stottern)	Weitere Bereiche	
V. Pro	U	+	+	-	-	-	+	U	U	U	-	-	-	-	-	-	-	-	+	Sozialverhalten	albanisch
J. Pro	U	-	+	-	-	U	-	U	-	-	-	-	+	+	-	U	-	-	+		
Bü. Pro	U	+	+	-	-	-	U	U	-	-	-	-	+	-	-	U	-	-	+	Stimmknötchen	türkisch
Be. Pro	U	+	+	-	-	-	U	+	-	-	-	-	-	-	U	U	-	-	+		türkisch
D. Pro	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	U	-	+	U	-	+	U	U	+		
A. Pro	-	-	+	-	-	-	-	U	-	-	-	-	+	U	U	-	-	-	+		türkisch
K. Pro	-	-	+	U	-	-	+	U	+	U	U	-	+	+	+	U	-	-	+		vietnamesisch
T.	+	+	+	+	+	U	+	+	+	+	U	U	U	+	+	+	+	+	+	U Motorik	ADHS
Ka.	-	U	+	+	+	U	+	U	U	U	U	U	U	+	+	+	U	-	+	Motorik	ADHS
J.	-	+	+	U	U	U	+	+	+	U	U	U	-	U	U	+	-	-	+	Motorik	
Al.	U	U	+	+	+	+	+	+	+	U	U	U	-	U	-	+	-	+	+	Motorik	
Da.	-	+	+	U	+	+	+	+	+	U	U	U	U	+	+	+	+	U	+	U Motorik	
Ja.	+	+	+	+	U	+	+	+	+	U	U	U	+	U	+	+	U	+	+	U Motorik	
N.	-	U	+	U	U	U	U	U	U	U	U	U	+	+	+	+	U	-	+	U Motorik	ADHS

Tabelle 5: Lernvoraussetzungen der Klasse

Anschließend wird der Gehalt des Lerninhalts in Augenschein genommen und hinsichtlich seiner Fördermöglichkeiten analysiert.

2.3.Sachanalyse2.3.1.Analyse des Themas Gefühle

Grundsätzlich unterscheidet man in der gängigen Literatur zwischen Primär- und Sekundärgefühlen. Die primären Emotionen werden in allen Kulturen gleich empfunden und ausgedrückt. Sie dienen der menschlichen Überlebensfähigkeit, denn so können

„Anpassungsprobleme (Nahrungsaufnahme, Fortpflanzung, Schutz vor Feinden)“ (FRIEDRICH, FRIEDRICH, DE GALGÓCY, 2008, 12) bewältigt werden. Zu den primären Gefühlen zählen hauptsächlich „Ekel, Freude, Trauer, Angst und Wut“ (HÜLSHOFF, 2006, 33). Die sekundären Gefühle werden im Laufe der Sozialisation und Erziehung erworben. Deswegen sind diese Gefühle kulturspezifisch. Dazu gehören „Mitleid, Verlegenheit, Neid und Missgunst, Schuld, Stolz und Scham“ (FRIEDRICH, FRIEDRICH, DE GALGÓCY, 2008, 12).

Der Begriff „Gefühle“ ist kein realer Gegenstand, sondern ein sehr abstrakter Zustand, der nicht greifbar ist. Dennoch beruhen die Primäremotionen auf einem körperlichen Prozess, der als „Limbisches System“ bezeichnet wird. Der Mensch nimmt Reize mit Hilfe der Sinnesorgane wahr und diese werden in sensorischen Assoziationszentren als emotional relevant bewertet. Im Amygdala, auch Mandelkern genannt, wird der Reiz verarbeitet und es kommt zu einer Auslösung einer Emotion. Der Mandelkern steht in enger Verbindung mit dem Hypothalamus, eine Hormondrüse, weshalb auch diese aktiviert wird, so dass es in den Hirnstammarealen zur „Ausführung emotionaler Programme“ (HÜLSHOFF, 2006, 35) kommt. Diese beinhalten Reaktionen auf verschiedensten physischen Ebenen, z.B. Stimmklang, Mimik, Gestik, Körperhaltung und Beeinflussung innerer Organe. Aber der Amygdala sendet auch Signale an den Thalamus. Unsere Aufmerksamkeit wird daraufhin gerichtet, nur noch relevante Informationen für den aktuellen emotionalen Zustand zuzulassen. Des Weiteren werden im Hippocampus, auch Seepferdchen genannt, alle wichtigen emotionalen Zustände gespeichert. Dieses Wissen ist äußerst relevant für die Lernpsychologie und die Pädagogik (HÜLSHOFF, 2006). Die Spiegelneuronen, so die Hirnforschung, haben zudem auch Einfluss auf das Erlernen von Emotionen, hauptsächlich der sekundären Gefühle. In der Interaktion mit Erwachsenen ahmen Kinder mit Hilfe der Spiegelneuronen Mimik, Gestik etc. nach (FRIEDRICH, FRIEDRICH, DE GALGÓCY, 2008). Das Lächeln bei Säuglingen hat seinen Ursprung folglich nicht darin, dass das Kind Freude empfindet, sondern weil es seine momentane Bezugsperson, z.B. die Mutter, nachahmt.

Emotionen sind im pädagogischen Kontext insofern wichtig als die emotionale Kompetenz der Kinder entscheidenden Einfluss auf das Sozialverhalten, auf die Persönlichkeitsentwicklung und auf die schulischen Leistungen hat. Des Weiteren zählt sie zu den wichtigsten Erziehungszielen unserer Zeit. Die emotionale Kompetenz zeichnet sich folgendermaßen aus: „Zu den Bereichen, in denen Kinder emotionale Fertigkeiten entwickeln, gehören der eigene mimische Emotionsausdruck, das Erkennen des mimischen Emotionsausdrucks anderer Personen, der sprachliche Emotionsausdruck, das Emotionswissen und –verständnis und die selbstgesteuerte Emotionsregulation.“

(PETERMANN, WIEDEBUSCH, 2008, 14). Auf eine geschlechterspezifische Behandlung des Themas braucht man keine Rücksicht zu nehmen, da die empirische Studie von HOHEISEL/KRYSPIK-EXNER (2005) erwiesen hat, dass das emotionale Gedächtnis, z.B. die Erkennung von Gefühlen anhand von Mimik, sowohl bei Frauen als auch bei Männern gleich groß ist. Dies lässt sich auch entwicklungspsychologisch insofern erklären, als es in sozialen Situationen für beide Geschlechter schon immer wichtig war, den Gesichtsausdruck richtig zu deuten. Dennoch muss angemerkt werden, dass Frauen ihre Emotionen stärker ausdrücken als Männer. Dadurch fällt das Erkennen von Emotionen an den Frauen leichter.

HÜLSHOFF (2006, 31) nennt folgende Komponenten eines erlebten emotionalen Zustands: „Mimik, Gestik, Körperhaltung oder Bewegung äußeren Verhalten, einer vegetativen-körperlichen Veränderung und [...] kognitive Verarbeitung“.

Um nun einen geeigneten Wortschatz für das Projekt auszuwählen, werden folgende Dinge in Betracht bezogen. Insbesondere wird eine Spezialisierung auf die Primärgefühle als notwendig erachtet, da diese Gefühle entwicklungspsychologisch zuerst ausgebildet werden (Kapitel 1.1.2. *Wortschatzerwerb*, 8) und Voraussetzung für die sekundären Gefühle sind. Ein weiteres Argument ist die Komplexität der Sekundäremotionen, da sie kulturspezifisch und individuell sind. Die Lernwörter⁵ sollen auch möglichst mit dem Grundwortschatz des Lehrplans übereinstimmen. Der ausgewählte Wortschatz darf nicht zu umfangreich sein, um ein intensiveres und vertieftes Lernen zu ermöglichen. Es werden nicht nur die Adjektive, sondern auch Nomen und Verben mit einbezogen. Daraus ergibt sich folgende Auflistung:

Adjektive	Nomen	Verben
	das Gefühl	fühlen
fröhlich	die Fröhlichkeit	sich freuen
verliebt	die Liebe	lieben
überrascht	die Überraschung	überraschen
neugierig	die Neugierde	gieren
traurig	die Traurigkeit	trauern
ängstlich	die Angst	sich ängstigen
wütend	die Wut	wüten

Tabelle 6: Zielwortschatz

Um jedes Gefühl noch weiter aufzuschlüsseln, dient *Tabelle 7* (40). Diese Zerlegung ist Maßstab für den Dino-Test bei der Auswertung des Rezeptiven Test I, bei der Gestaltung der Dinosaurierbilder und der späteren, im Projekt eingesetzten Krokodilbilder. Dadurch werden

⁵ Es werden die Begriffe Lernwörter, Zielitems und Zielwörter im Praxisteil synonym verwendet.

die Ergebnisse aus dem Test vergleichbar und die Dino- und Krokodilbilder weisen dieselben Merkmale auf.

Gefühl	Mimik			Körperhaltung	Stimmelage
	Augen	Mund	Gesicht		
fröhlich		-Lachen		-offene Arme -schnelle Gestik	-laut -Lachen
verliebt	-Augen klimpern	-Lächeln	-rote Wangen	-anbetende Haltung -Blickkontakt	
überrascht	-groß -hochgezogene Augenbrauen	-runder Mund			-Ohh -Ahh
neugierig	-groß	-offen stehen		-Blickkontakt -Hals recken	
ängstlich	-groß		-bleich	-klein -langsam/ gelähmt -zittert	-stumm
wütend	-klein -zusammen-gekniffene Augenbrauen		-rot	-Fäuste	-schreien
traurig	-Tränen	-hängende Mundwinkel		-hängende Schultern -hängender Kopf	-leise

Tabelle 7: Merkmalsmatrix der Gefühle

Die Gefühle sind nur ein Themenkomplex des Projekts, ein weiterer ist das Bilderbuch, das eine intensivere Betrachtung erfordert.

2.3.2. Analyse des Bilderbuchs „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“ von Kulot Daniela



Abbildung 6: Bilderbuch "Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl" von KULOT DANIELA (2000)

Da die Intervention der Studie ein Projekt werden soll, wird ein Rahmenthema benötigt. Ein Bilderbuch bietet dafür eine ideale Grundlage. Um die Objektivität des Dino-Tests zu gewährleisten, ist allerdings ein Dinosaurier als Hauptfigur des Bilderbuchs nicht möglich.

Das Bilderbuch „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“ von KULOT DANIELA (2000) bietet sich für das Projekt an. Der Thienemann Verlag veröffentlichte das Buch im Jahr 2000 in Stuttgart/Wien. Indem „das kleine Krokodil“, die Hauptfigur des Buches, verschiedene Gefühlsphasen durchlebt, bemerkt es eines Tages, dass es in

die Giraffe verliebt ist. Das Problem ist nur, dass die Giraffe sehr groß ist. Das Krokodil ist zu klein, um sie auf sich aufmerksam zu machen. Durch verschiedene Aktionen bemüht sich nun das Krokodil, die Giraffe von sich zu überzeugen. Am Ende kann das Krokodil aufgrund eines Unfalls mit der Giraffe sein „allerschönstes Lächeln“ zeigen und sie gehen gemeinsam in den Sonnenuntergang.

Die Bilder sind farblich auffällig und in einer modernen ansprechenden Art und Weise gestaltet. Der Bildungsgehalt des Buches liegt auf der Hand. Die verschiedenen Gefühlslagen des Krokodils werden mit visueller Unterstützung, in einem ansprechenden Kontext und in kindlicher Form dargeboten. Das Thema Liebe spielt natürlich schon in der Grundschule eine Rolle und wird hier feinfühlig aufgearbeitet. Viele Kinder haben derartige Empfindungen schon selbst durchlebt und können „mitfühlen“ – ein sehr lebensnahes und für die Kinder also auch sehr bedeutsames Thema. Da die Hauptfigur ein Tier ist, bleibt trotzdem eine gewisse positive Distanz zum Kind gewährleistet. Infolge dessen können die Schüler eine eventuelle Scham ablegen und sich dem Thema mehr öffnen.

Dennoch müssen sowohl Text als auch die Bildauswahl für das Projekt verändert werden. Mit Rücksicht auf die sprachlichen Defizite der Schüler wird der Bilderbuchtext vereinfacht. (Anhang 6, 115).

Beispiel:

Originaltext (KULOT DANIELA (2000): „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“)	Sprache	Veränderter Text	Sprache
„Aber wie das fast immer so ist, wenn man verliebt ist, gibt es da ein kleines Problem. Diejenige, in die er verliebt ist, ist nämlich die Giraffe.“	Nebensätze Pronomen Lang	Aber da gibt es ein Problem. Das kleine Krokodil ist nämlich in die Giraffe verliebt.	Hauptsätze Nomen Beschränkt aufs Wesentliche

Tabelle 8: Vereinfachung des Bilderbuchtextes von KULOT DANIELA (2000): „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“

Der zu lernende Wortschatz soll im Vordergrund stehen und nicht in einem anspruchsvollen und komplexen Text, der durch andere sprachliche Defizite der Kinder wie z.B. Sprachverständnisstörungen oder Dysgrammatismus nicht erfasst wird, untergehen. Deswegen werden Pronomen, Vergangenheit, Nebensätze und Fremdwörter gegen Nomen, Gegenwart, Hauptsätze und bekannte Wörter ausgetauscht.

Aber der Text muss nicht nur abgeändert werden, es müssen auch Textpassagen, die nicht zum eigentlichen Ziel, dem Erwerb des neuen Wortschatzes, beitragen, gestrichen und bestehende Passagen erweitert werden, damit alle Zielwörter in dem Bilderbuchtext vorkommen. Diese werden mit selbstgestalteten Krokodilbildern (Abbildung 7,42 und

Abbildung 11,45), die den Originalbildern von KULOT DANIELA (2000): „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“ nachempfunden sind, unterstützt.

Beispiel:

Veränderter Text	Einschub	Gestaltung
<p>Aber an diesem Tag erzählt die große Giraffe ihrer Freundin etwas Wichtiges und sieht das allerschönste Lächeln des kleinen Krokodils nicht.</p> <p>Am nächsten Tag hat sich das kleine Krokodil wieder beruhigt und hat eine Idee. ...</p>	<p>... Das kleine Krokodil ist wütend. ...</p>	 <p>Abbildung 7: Bilderbuchseite von KULOT DANIELA (2000): „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“</p> <p>Zusätzliche ausklappbare Seite mit dem wütenden Krokodil.</p>

Tabelle 9: Veränderung des Bilderbuchtextes von KULOT DANIELA (2000): „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“

Um das Projekt rechtlich abzusichern, benötigt es konkrete Zielsetzungen aus dem Grundschullehrplan.

2.4. Lehrplanbezug

Folgende Ziele aus dem Lehrplan für die 2. Jahrgangsstufe werden berücksichtigt:

Pädagogisches Leitthema:

- 1 / 2.1. Sich selbst wertschätzen
- 1 / 2.3. Anderen mit Achtung begegnen
- 1 / 2.4. Füreinander da sein

Deutsch:

- 2.1. Sprechen und Gespräche führen
 - 2.1.1. Einander erzählen und einander zuhören
 - Zuhören lernen
 - 2.1.2. Sich und andere informieren

- Lebewesen beschreiben

2.2. Die Schriftsprache erwerben

2.2.1. Lesen und Schreiben als bedeutsam erleben

- durch Vorlesen neugierig machen

Heimat- und Sachkunde:

2.2. Ich und meine Erfahrungen

2.2.2. Meine Person

- Gefühle und Empfindungen äußern

Kunst:

2.3. Im Blickwinkel: Ich und Du

Einzelne Lernziele, wie z.B. Kunst, werden nur in einer Unterrichtsstunde verfolgt. Demgegenüber ist das Ziel „Gefühle und Empfindungen äußern“ aus Heimat- und Sachkunde Grundlage des gesamten Projekts.

Der Inhalt des Projekts ist nun ausreichend analysiert und im Lehrplan verankert. Als nächster Schritt gilt es, die Methoden auf den vorliegenden Inhalt abzustimmen.

2.5.Methodische Vorüberlegungen

Durch mehrmalige vorangegangene Hospitationen in der Klasse wurden Rituale und Regeln kennengelernt, die dann auch im Projektverlauf berücksichtigt werden können:

In der Klasse wird als Sozialform hauptsächlich die Partnerarbeit ausgeübt, da die Schüler es noch nicht gewohnt sind, in der Gruppe zu arbeiten. Die Lehrerin legt großen Wert auf Bewegung im Unterrichtsverlauf und besitzt entsprechende Gerätschaften im Klassenzimmer, wie z.B. einen Balancier-Springbalken, Fahrgeräte und Drehteller. Diese Dinge können bei einer Stationenarbeit gut eingesetzt werden. Die Wortschatzarbeit findet nach einem bestimmten Muster statt: die Wörter werden mehrmals wiederholt, dabei klatschen die Kinder zuerst die Silben, dann stampfen sie diese und danach gehen sie in die Hocke. Anschließend wird das Wort mit Handzeichen wiederholt, danach von einem Kind vorgelesen und zuletzt von der Lehrkraft erklärt. Dies soll auch im Projekt beibehalten und gegebenenfalls erweitert werden. In der Klasse herrscht ein positives Einzelverstärkersystem, das auch während des

Projekts genutzt wird. Die Schüler verwenden die lautgetreue Schreibweise und benutzen dabei die Anlauttabelle und Handzeichen nach der Momel-Fibel.

Die Schüler sind gewohnt, im Sitzkreis und im Stuhlkreis zu arbeiten. Benötigt ein Schüler während einer Stillarbeit Hilfe, dann hängt er seine Wäscheklammer an den an der Tafel angebrachten Rettungsring. Die Lehrerin arbeitet sich dann der Reihenfolge der Wäscheklammern nach unten durch (Abbildung 8, 44). Das Bilderbuch wird auch durch entsprechende Vorkehrungen präpariert (Anhang 7, 117). Um die Schüler auf das Wesentliche aufmerksam zu machen, werden Teile der Bilderbuchbilder mit eingeklebtem Papier abgedeckt oder z.B. mit einer selbstgebastelten Lupe hervorgehoben (Abbildung 9, 44).

Der umgeschriebene Text wird außerdem verkehrt herum in das Bilderbuch eingeklebt (Abbildung 9, 44). So kann leichter vorgelesen werden und die Schüler sehen trotzdem gut auf das entsprechende Bild.

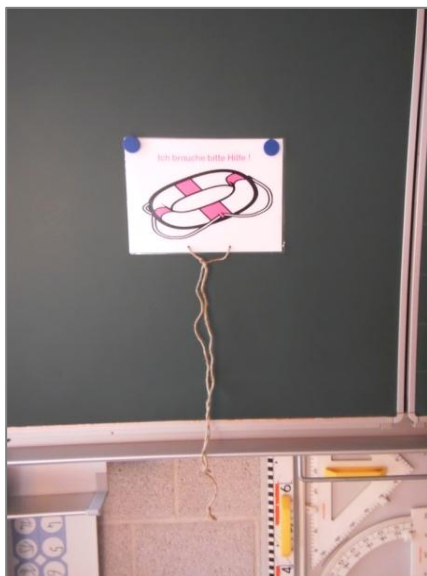


Abbildung 8: Rettungsring

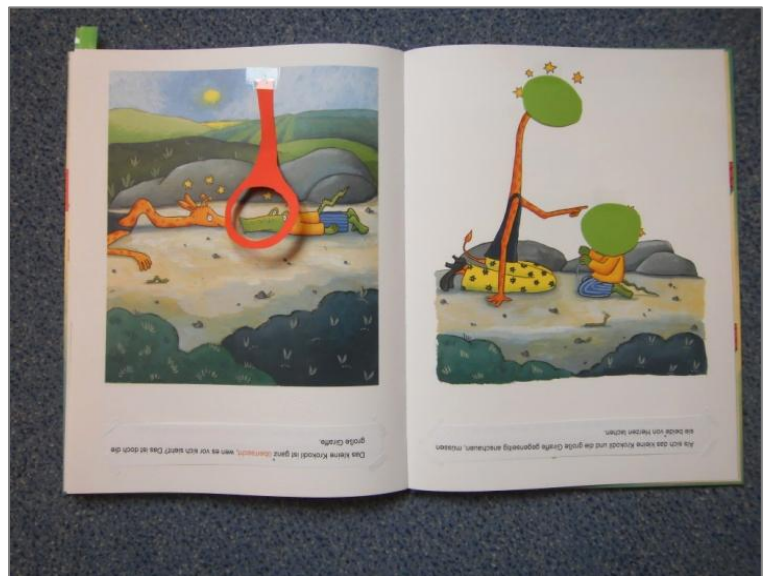


Abbildung 9: Bearbeitete Bilderbuchseite von KULOT DANIELA (2000): „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“

Der Wortschatz kann somit auditiv und visuell wahrgenommen werden und das Sprachverständnis wird dadurch unterstützt. Die Geschichte wird in drei Abschnitte unterteilt, die an verschiedenen Tagen bearbeitet werden. Dadurch läuft man nicht Gefahr, die Schüler zu überfordern und der neue Wortschatz kann etappenweise erarbeitet werden.



Abbildung 10: Krokodilhandpuppe

Zum Einsatz kommt auch eine Krokodilhandpuppe. Diese soll die erste Hemmschwelle senken und als projektbegleitende Figur immer wieder Verwendung findet. Sie dient als Realgegenstand und wird später von Krokodilbildern und dann von Wortkarten abgelöst werden.

Jeder Begriff aus dem Zielwortschatz wird mit einer Wortkarte in Silbenschriftweise und einem Krokodilbild ausgestattet (Abbildung 11 und 12, 45), die während des Projekts von den Schülern als Hilfestellung genutzt werden können (Anhang 8, 119).



Abbildung 11: Krokodilbilder



Abbildung 12: Zielwortschatz

Nachdem alle Vorüberlegungen getroffen worden sind, soll im Folgenden der Ablauf des Projekts vorgestellt werden.

2.6. Durchführung

Das Projekt soll in sechs Unterrichtseinheiten erarbeitet werden. Um den Projektcharakter zu erhalten, finden die Unterrichtsstunden in einem Zeitraum von 14 Tagen statt. Die Unterrichtseinheiten dauern entweder 45 min oder 60 min, je nach Stofffülle. Die Klassenlehrerin ist während der Unterrichtseinheiten mit im Raum und unterstützt die Projektleiterin bei Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten, um ein möglichst differenziertes und intensives Arbeiten zu ermöglichen.

Des Weiteren wird auf Grundlage der im Kapitel 1.1.5. *Unterricht für Schüler mit Wortschatzstörungen* (14) vorgestellten Grundsätze und Bausteine das Projekt entworfen.

Grundsatz 1: Ziel

Das Ziel der Intervention ist es, den Probanden möglichst vielfältige Strategien zum Wortschatzlernen mitzugeben, um eigenständiges Lernen anzuregen. Danach ist das Unterrichtsprojekt auch ausgelegt.

Grundsatz 2: Ablaufplan

Als Erstes wird der Zielwortschatz festgelegt und eine Liste der Wörter und ihrer Merkmale erstellt. Das Unterrichtsprojekt startet mit den bekanntesten Wörtern (*traurig, fröhlich, verliebt*). In der Erarbeitung des Zielwortschatzes werden die Wörter rezeptiv präsentiert, erst anschließend werden sie produktiv von den Probanden verlangt.

Bei der Verwendung von Medien wird auch darauf geachtet, zuerst einen Realgegenstand, die Krokodilhandpuppe, dann die Krokodilbilder und zuletzt die Wortkarten zu verwenden.

Grundsatz 3: Auswahl und Erarbeitung des Zielwortschatzes

Als Wortschatz wird das Wortfeld „Gefühle“ gewählt, um das sich auch das Rahmenthema dreht. Die Auswahl der Zielwörter richtet sich nach dem Entwicklungsstand der Kinder. Die Wahl fällt auf die Primärgefühle, von denen einige zumindest oberflächlich bekannt sein dürften und andere dagegen noch nicht. Das Nomen wird stets mit dem Artikel präsentiert. Die Erarbeitung findet so statt, dass der Wortschatz schrittweise durchgenommen und intensiviert wird.

Grundsatz 4: Modellieren

Alle Modellierungstechniken werden situationsadäquat angewendet. Sagt ein Kind z.B. „Das Krokodil ist traurig.“, erwidert die Projektleiterin im Sinne einer Expansion: „Da hast du Recht. Das Krokodil lässt die Schultern und den Kopf hängen. Es weint auch und dicke Tränen laufen über sein Gesicht.“

Grundsatz 5: Impulse

Es wird hauptsächlich mit Sachimpulsen wie Krokodilhandpuppen und Krokodilbildern sowie mit nonverbalen Impulsen wie Gestik und Mimik gearbeitet, um den Redeanteil der Lehrkraft zu verringern und die Wahrnehmung der Schüler zu stärken.

Grundsatz 6: Evaluation

Die Evaluation findet mit demselben Diagnostikmaterial statt wie zu Beginn der Einheit: dem Dino-Test. Nur so kann ein eindeutiger Lernzuwachs festgestellt werden.

Grundsatz 7: Eltern

Grundsätzlich ist es sinnvoll, die Eltern in das Schulgeschehen mit einzubeziehen. Jedoch soll bei diesem Projekt nur der Effekt der Unterrichtsintervention gemessen werden. Deswegen werden die Eltern lediglich über die Durchführung einer Pilotstudie informiert, aber nicht dazu angewiesen, mit den Kindern Hausaufgaben oder weitere Übungen zu Hause zu machen. Das würde das Ergebnis verfälschen.

Die Bausteine, die in den einzelnen Unterrichtseinheiten umgesetzt werden, werden in dieser Übersicht knapp aufgeführt:

Legende:

UE= Unterrichtseinheit

UE	Wortschatzelemente	Wortschatzbausteine (1,2,3,4,5,6,7)
UE 1	Nacherzählen der Bildergeschichte	5: Wortbedeutung im Kontext
	Wortschatzarbeit <i>(traurig, fröhlich, verliebt)</i> <ul style="list-style-type: none"> ❖ prozedurale, episodische, syntaktische, semantische Information; bildliche Darstellung der Wörter, Gegensatzpaare ❖ phonologische, graphemische, morphologische, syntaktische Information ❖ Rehearsal-Training ❖ Namenwort, Wie-Wort und Tun-Wort, Silben, Wort 	1: Elaborationstraining auf der Inhaltsebene 2: Elaborationstraining auf der Formebene 4: Strategietraining 7: Fachbegriffe
	Pantomimenspiel	1: Elaborationstraining auf der Inhaltsebene
	Krokodilbild <ul style="list-style-type: none"> ❖ Malen ❖ Präsentieren 	1: Elaborationstraining auf der Inhaltsebene 3: Abruftraining
UE 2	Nacherzählen der Bildergeschichte	5: Wortbedeutung im Kontext
	Wortschatzarbeit <i>(wütend, neugierig)</i> <ul style="list-style-type: none"> ❖ prozedurale, episodische, syntaktische, 	1: Elaborationstraining auf der

	semantische Information; bildliche Darstellung der Wörter, Gegensatzpaare ❖ phonologische, graphemische, morphologische, syntaktische Information ❖ Rehearsal-Training ❖ Namenwort, Wie-Wort und Tun-Wort, Silben, Wort	Inhaltsebene 2: Elaborationstraining auf der Formebene 4: Strategietraining 7: Fachbegriffe
	Spiegelspiel	1: Elaborationstraining auf der Inhaltsebene
UE 3	Pantomime	1: Elaborationstraining auf der Inhaltsebene
	Mindmap ❖ sortieren der Gefühle ❖ Präsentation ❖ Kollokationen zu den Gefühlen	1: Elaborationstraining auf der Inhaltsebene 3: Abruftraining 5: Wortbedeutung im Kontext
UE 4	Bildimpuls	1: Elaborationstraining auf der Inhaltsebene
	Nacherzählen der Bildergeschichte	5: Wortbedeutung im Kontext
	Falschaussagen	1: Elaborationstraining auf der Inhaltsebene
	Wortschatzarbeit <i>(überrascht, ängstlich)</i> ❖ prozedurale, episodische, syntaktische, semantische Information; bildliche Darstellung der Wörter, Gegensatzpaare ❖ phonologische, graphemische, morphologische, syntaktische Information ❖ Rehearsal-Training ❖ Namenwort, Wie-Wort und Tun-Wort, Silben, Wort	1: Elaborationstraining auf der Inhaltsebene 2: Elaborationstraining auf der Formebene 4: Strategietraining 7: Fachbegriffe
	Mindmap	5: Wortbedeutung im Kontext
	Fotos der Gefühle	1: Elaborationstraining auf der Inhaltsebene
UE 5	Memory ❖ Foto in Kombination mit Wort ❖ Foto in Kombination mit Wort ❖ Wörter müssen bei jedem Aufdecken benannt werden	1: Elaborationstraining auf der Inhaltsebene 2: Elaborationstraining auf der Formebene 3: Abruftraining
	Stationenarbeit (Arbeitsblätter, Computerspiel, Bewegungsspiel) ❖ Bilder in Kombination mit Wort ❖ Bilder in Kombination mit Wort ❖ Rate- und Rätselaufgaben	1: Elaborationstraining auf der Inhaltsebene 2: Elaborationstraining auf der Formebene 3: Abruftraining

UE 6	Pantomime <ul style="list-style-type: none"> ❖ Erhöhung der Abrufhäufigkeit; Schaffen eines qualitativen und quantitativen Kontextes ❖ Kompensationsstrategie ❖ Selbstanwendung von Abrufstrategien; Erwerb von Memo- und Kompensationstrategien; Eigenmotivation 	3: Abruftraining 4: Strategietraining 6: Selbstmanagement
	Kimspiel <ul style="list-style-type: none"> ❖ Erhöhung der Abrufhäufigkeit; Schaffen eines qualitativen und quantitativen Kontext ❖ Kompensationsstrategie ❖ Selbstanwendung von Abrufstrategien; Erwerb von Memo- und Kompensationstrategien; Eigenmotivation 	3: Abruftraining 4: Strategietraining 6: Selbstmanagement
	Aufdeckspiel <ul style="list-style-type: none"> ❖ Erhöhung der Abrufhäufigkeit; Schaffen eines qualitativen und quantitativen Kontextes ❖ Kompensationsstrategie ❖ Selbstanwendung von Abrufstrategien; Erwerb von Memo- und Kompensationstrategien; Eigenmotivation 	3: Abruftraining 4: Strategietraining 6: Selbstmanagement

Tabelle 10: Kombination von Unterrichtseinheiten und Bausteinen

Da dieses Projekt speziell für die Probanden, nämlich Schüler mit Wortschatzstörungen, ausgelegt ist, werden diese bei der Erarbeitung des Wortschatzes bevorzugt herangezogen. Die anderen Arbeitsaufträge werden von den Mitschülern ausgeführt, so dass kein Ungleichgewicht entstehen kann.

Mit Rücksicht auf den Umfang der Arbeit wird im Folgenden nur jede Unterrichtseinheit kurz beschrieben und eine Sequenz, ein Material oder eine Arbeitsweise hervorgehoben. Jede Unterrichtseinheit wird mit Artikulationsschema, Tafelbild, eventuellen Materialien und Fotos im Anhang (*Anhang 9, 121*) vertieft dargestellt.

2.6.1.Unterrichtseinheit 1

Die erste Unterrichtseinheit beginnt mit der Krokodilhandpuppe als Impuls. Im Stuhlkreis wird der erste Abschnitt des Bilderbuches vorgelesen. Während des Vorlesens werden zahlreiche Zwischenfragen an die Klasse gestellt. In jedem Bilderbuchabschnitt befinden sich zwei bis drei Zielwörter, in dieser Einheit sind es die Wörter **traurig**, **fröhlich** und **verliebt**. Diese werden besonders betont. Die ausführliche Wortschatzarbeit findet allerdings erst im Anschluss statt, um den Verlauf der Bilderbuchhandlung nicht unterbrechen müssen. Lernziel ist, dass die Schüler den ersten Abschnitt der Geschichte verstehen. Als Sicherung erzählen

die Schüler die bisherige vorgelesene Geschichte frei nach. Danach sollen die Schüler die Gefühlsbegriffe des ersten Abschnitts erlernen. Sie benennen die Gefühle des Krokodils und die Wortschatzarbeit findet statt. Diese findet in allen Unterrichtseinheiten gleich statt und ist an die bisherige Wortschatzarbeit in der Klasse angelehnt. Als Grundlage dient das Modell von LUGER (2006, 30) (Kapitel 1.1.1. *Mentales Lexikon*, 6). Die Wortschatzarbeit im Unterrichtsprojekt sieht folgendermaßen aus:

Beispiel:

Lernziel 2: Die Schüler sollen die Gefühlsbegriffe des 1. Abschnitts der Geschichte erlernen.				
Zeit	Sozialform	Medien	Unterrichtsgang	Fördermaßnahmen
9 min	UG Stuhlkreis	-Handpuppe -Wortkarten (traurig, fröhlich, verliebt) -Wortkarten (die Traurigkeit, die Fröhlichkeit, die Liebe) -Wortkarten (trauern, sich freuen, lieben) -Krokodilbilder	<p>L. holt die Handpuppe. L: „Das kleine Krokodil hat sich heute in der Geschichte ganz unterschiedlich gefühlt...“ SS: „Es hat sich traurig gefühlt“ SS: „Es hat sich fröhlich gefühlt“ SS: „Es war glücklich“ SS: „Es ist verliebt in die Giraffe“ L. legt die Krokodilbilder in den Stuhlkreis. L. spielt die Gefühle mit der Handpuppe nach.</p> <p>L: „Wir haben heute neue Wörter kennen gelernt.“ L. zeigt die Wortkarte „traurig“ (fröhlich, verliebt) hoch. L: „Du schreibst ein „au“ in der Mitte („h“ in der Mitte; „ver“ als Vorsilbe und ein „ie“ in der Mitte.“</p> <p>L: „Trau-rig (fröh-lich, ver-liebt)“ Alle klatschen, stampfen, hocken die Silben. L: „Um mir das Wort gut zu merken, spreche ich es mir ganz oft vor. Erst ganz leise...dann ganz schnell...dann ganz laut...dann ganz langsam.“ SS. sprechen im Chor mit. Alle machen Handzeichen zu dem Wort. S. liest das Wort (mit Silbenbögen).</p> <p>S. erklärt das Wort. (evtl.) (L: „Das erkennst du, wenn jemand weint, wenn er hängende Schultern hat, wenn er ganz leise redet.“ L: „Das erkennst du, wenn jemand lacht, wenn jemand hüpf und springt, wenn jemand mit offenen Armen auf dich zukommt.“ L: „Das erkennst du wenn jemand die ganze Zeit lächelt, wenn jemand mit den Augen klimpert, wenn er rote Wangen bekommt, wenn es im Bauch kribbelt- man sagt auch „Schmetterlinge im Bauch haben“)</p> <p>L: „Ich bin traurig, wenn ich mit meinem Bruder streite.“ L. fragende Geste. SS: „Ich bin traurig, wenn...“ L: „Ich bin fröhlich, wenn ich mich mit meinen Freunden treffe.“ SS: „Ich bin fröhlich, wenn...“ (außer bei „verliebt“- aus Rücksicht auf die Schüler) L: „Das Krokodil hat sich in die Giraffe verliebt.“</p> <p>L: „Das ist ein Wie-Wort. Wie bin ich? Ich bin traurig“</p>	<p>Elaborationstraining auf der Inhaltsebene</p> <p>Elaborationstraining auf der Formebene</p> <p>(graphemische Information)</p> <p>(phonologische Information)</p> <p>Strategietraining</p> <p>(semantische Information)</p> <p>(syntaktische Information)</p> <p>(episodische Information)</p> <p>Fachbegriffe</p>

		<p>L: „Wie heißt das Namenwort dazu?“ SS: „Die Trauer, die Traurigkeit (die Fröhlichkeit; die Liebe)“ L. legt die Wortkarte dazu. L: „Wie heißt das Tun-Wort dazu?“ SS: „trauern (sich freuen, lieben)“ L. legt die Wortkarte dazu.</p> <p>L: „Ein Wortteil (man sagt auch Wortstamm dazu) ist immer gleich, -trau-(-froh-; -lieb-)“ L: „Kannst du auch noch anders zu traurig (fröhlich, verliebt) sagen?“ L: „Was ist das Gegenteil von traurig (fröhlich, verliebt)?“</p> <p>L. hängt nach jedem Wort die Wortkarten und das Bild an die Tafel.</p> <p>L: „Sehr gut. Ihr habt jetzt ganz lange ganz toll gearbeitet. Jetzt bewegen wir uns noch ein bisschen. Jetzt sind wir fröhlich. Wir springen und hüpfen im Kreis und lachen laut. Jetzt sind wir ganz traurig. Wir lassen die Schultern hängen und weinen. Jetzt sind wir verliebt. Wir tänzeln und klimpern mit den Augen und singen ein Lied.“ SS. bewegen sich nach den Anweisungen.</p>	<p>(syntaktische Information)</p> <p>(morphologische Information)</p> <p>(prozedurale Information)</p>
--	--	--	--

Tabelle 11: Wortschatzarbeit

Um dieses Lernziel zu sichern, spielen einzelne Kinder vor der Klasse pantomimisch ein Gefühl vor, das die Klasse erraten darf. Anschließend malen die Schüler ein Titelbild für ihre Krokodilmappe (ein grüner Schnellhefter, in den projektbegleitend Arbeitsblätter, Bilder etc. gesammelt werden). Dabei dürfen die Kinder selbst entscheiden, ob sie ein trauriges, fröhliches oder verliebtes Krokodil malen. Ist die Arbeit beendet, soll jeder sein gemaltes Krokodil der Klasse präsentieren und kurz dazu etwas erzählen. Um die Stunde abzurunden, stellen die Kinder Vermutungen an, wie die Geschichte weiter geht.

2.6.2. Unterrichtseinheit 2

In der zweiten Unterrichtseinheit wird als Hinführung das Bilderbuch als stummer Impuls genutzt. Dann wird die bisherige Geschichte wiederholt und der zweite Abschnitt vorgelesen. Durch Zwischenfragen und Betonung der Zielwörter wird das Vorlesen aufgelockert und der Redeanteil der Schüler erhöht. Als Sicherung bekommen die Schüler ein Arbeitsblatt, bei dem die bisherigen Bilder in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Dies wird am Overheadprojektor korrigiert. Um den neuen Wortschatz, **wütend** und **neugierig**, zu erarbeiten, wird auf die oben dargestellte Vorgehensweise zurückgegriffen. Zur Sicherung der bisherigen Lernwörter, wird ein Spiegelspiel gespielt. Die Klasse teilt sich in zwei Gruppen auf, eine Gruppe setzt sich in einer Reihe auf den Boden, die andere Gruppe bekommt ein Gefühl eingeflüstert und setzt sich eins zu eins der anderen Gruppe gegenüber, so dass jeder

einen Partner hat. Nun wird der Begriff dem Partner vorgespielt und dieser versucht es nachzuahmen, anschließend wird das Gefühl erraten.

Beispiel:



Abbildung 13: Spiegelspiel: Gefühl "fröhlich"

Gegen Ende erklärt die Projektleiterin, was eine Mindmap ist, woraufhin ein frei gewähltes Beispiel der Schüler am Overheadprojektor erarbeitet wird.

2.6.3. Unterrichtseinheit 3

Die dritte Unterrichtseinheit ist eine Vertiefung des bisher gelernten Wortschatzes. Als Impuls spielt die Projektleiterin pantomimisch die Gefühle vor. Dann wird eine Gefühle-Mindmap erstellt. Ziel ist, die bisherigen Gefühle in gute und schlechte Gefühle einzuteilen. Dabei ist zu beachten, dass der Begriff „schlecht“ nicht als Wertung, sondern als erlebten Zustand, „wenn es dir dabei schlecht geht“, zu verwenden ist. Als Sicherung übertragen die Schüler den Tafelanschrieb auf ein Arbeitsblatt. Um die einzelnen Gefühle nochmals zu vertiefen, werden Plakate in Partnerarbeit erstellt, auf denen sich jeweils ein Gefühl befindet. Auf jedem Plakat befindet sich ein Gefühl. Die Schüler sollen zu ihrem Gefühl weitere Begriffe, Situationen, Ideen schreiben und im Anschluss der Klasse präsentieren (*Abbildung 14 und 15, 53*).

Beispiel:

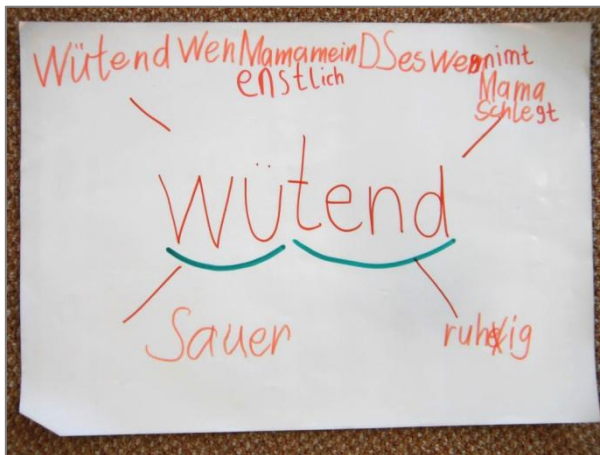


Abbildung 14: Kollokation „wütend“

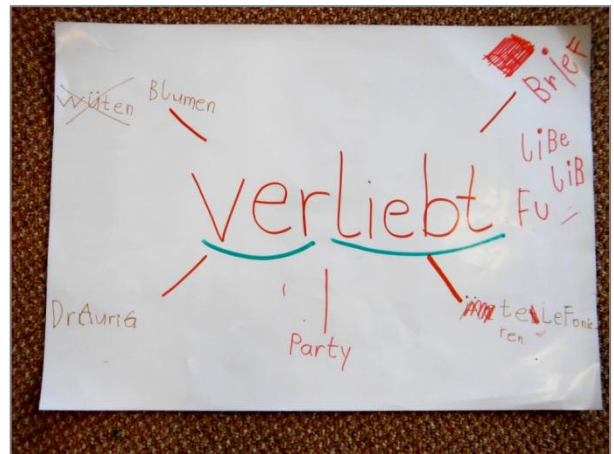


Abbildung 15: Kollokation "verliebt"

Am Schluss wird ein kurzer Ausblick auf die nächste Unterrichtseinheit gegeben, indem das nächste Bild aus dem Buch gezeigt wird und die Schüler vermuten wie die Geschichte weiter gehen könnte.

2.6.4. Unterrichtseinheit 4

In der vierten Unterrichtseinheit wird als visueller Impuls das letzte Bilderbuchbild puzzleartig von den Schülern aufgedeckt. In der Erarbeitungsphase wird nun der letzte Abschnitt der Geschichte vorgelesen. Zur Sicherung des Lernziels, den dritten Geschichtsabschnitt zu verstehen, trägt die Projektleiterin verschiedene Behauptungen über das Bilderbuch vor. Die Schüler sollen die falschen Aussagen von selbst berichtigen und die richtigen bejahen. Dies ist sogleich eine syntaktische Information über die Zielwörter, welche damit nochmals produziert und/oder rezeptiv erfasst werden.

Beispiel:

L: „Das war eine tolle Geschichte. Das Krokodil hat sich doch tatsächlich in ein anderes Krokodil verliebt.“	SS: „Nein, es hat sich in die Giraffe verliebt.“
L: „Ach stimmt, das hab ich ja ganz vergessen. Und dann ist es glücklich und zufrieden nach Hause gegangen.“	SS: „Nein, es war ganz traurig.“
L: „Ach ja und dann ist die Giraffe über das Krokodil gestolpert?“	SS: „Ja, das stimmt“

Tabelle 12: Bilderbuchbehauptungen

Danach folgt wie bisher die Wortschatzarbeit mit den restlichen Wörtern: **überrascht** und **ängstlich**. Durch die Ergänzung des neuen Wortschatzes in die Gefühle-MindMap aus vorangegangener Einheit werden die Zielwörter nochmals gesichert. In Gemeinschaftsarbeit werden zu den neuen Lernwörtern weitere Kollokationen in Form von Plakaten erstellt. Als Abschluss der Stunde werden die verschiedenen Gefühle von den Schülern, bevorzugt der Probanden, dargestellt und die Projektleiterin macht Fotos. Das Ziel, nämlich eine Erstellung eines Fotomemorys für die nächste Stunde, wird der Klasse mitgeteilt.

2.6.5. Unterrichtseinheit 5

Die fünfte Unterrichtseinheit beginnt mit einem Sitzkreis. In diesen Kreis legt die Projektleiterin das selbstgebastelte Memoryspiel, das aus den Fotos der Schüler der vorangegangenen Einheit besteht. Die Lehrerin fängt kommentarlos an, das Memory zu spielen und fordert das nächste Kind im Sitzkreis auf, dasselbe zu tun, bis am Ende jeder einmal dran war.

Beispiel:

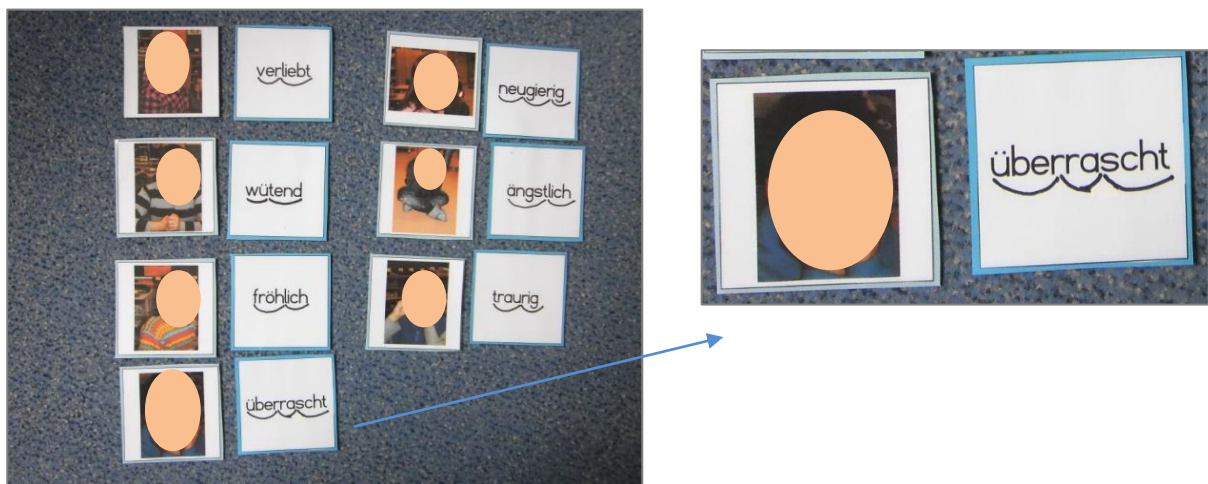


Abbildung 16: Fotomemory

Anschließend wird eine Stationenarbeit zu dem Thema „Gefühle“ durchgeführt. Bei der Stationenarbeit wird darauf geachtet, dass sie wie bisher im regulären Unterricht präsentiert und vorbereitet werden, weshalb den Kindern sowohl die Regeln als auch die Arbeitsweise bekannt sind.

Die Materialien sind größtenteils Arbeitsblätter, um die graphemischen Informationen des Wortschatzes zu intensivieren. Diese unterteilen sich nochmals in produktive und auch rezeptive Übungen. Um das Interesse aufrechtzuerhalten, wird ein Bewegungsspiel eingebaut, bei dem die Schüler entsprechend der Anzahl der Silben der Zielwörter über einen Balken

hüpfen sollen. Das Memoryspiel mit den Fotos der Schüler sowie ein Computerspiel unterstützen die Motivation. Bei dem Computerspiel sind nacheinander Ausschnitte der Krokodilbilder zu sehen, z.B. die großen Augen, dann die Haut, die zittert. Der Schüler soll anhand dieser Merkmale erraten, um welches Gefühl es sich handelt. Da ein Touchscreen-Laptop benutzt wird, können die Schüler handelnd, durch Tippen auf den Bildschirm, das Spiel steuern. Eine Selbstkontrolle mit Aufleuchten des Zielwortes ist ebenfalls mit eingebaut. Zur Sicherung dieser Arbeitsphase werden die Arbeitsblätter korrigiert, besprochen und in die Krokodilmappe abgeheftet.

Zum Ende der Einheit wird eine Medaille gezeigt, da in der folgenden Stunde ein Wettbewerb stattfinden wird, bei dem die Klasse in zwei Gruppen geteilt werden wird.

2.6.6.Unterrichtseinheit 6



Abbildung 17: Wettbewerb

Um den Ausblick der voran gegangenen Unterrichtseinheit aufzugreifen, wird der Klasse nochmals die Medaille gezeigt und an die Tafel gehängt. Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt, die Krokodilgruppe und die Giraffengruppe. Im Anschluss werden durch das Spiel „Dingsda“ die Begriffe auf der Inhaltsebene

gefestigt. Ein Spieler erklärt oder stellt das Zielwort der gegnerischen Gruppe pantomimisch dar. Diese hat einen Versuch, der, im Falle dass sie das Wort nicht erraten, an die eigene Gruppe übergeht. Um diese Wortlern-Strategie zu sichern, wird es auch noch einmal mit einem unbekannten Wort durchgeführt. Nach diesem Spiel wird die Abruftechnik der Lernwörter gefestigt, wofür sich besonders das Kimspiel eignet. Es werden alle Gefühle mit Hilfe von Magneten an die Tafel angebracht. Nun darf jeweils ein Kind einen Begriff wegnehmen, während die restliche Klasse die Augen geschlossen hält. Die andere Gruppe darf raten, welcher Begriff abgenommen wurde. Danach wird noch ein Spiel gespielt. Es werden die Wortkarten die Tafel gehängt und mit einzelnen Papierstücken abgedeckt, die Schüler halten in dieser Zeit die Augen wieder geschlossen. Anschließend werden von der

Projektleiterin die Wörter langsam, Buchstabe für Buchstabe, abgedeckt. Abwechselnd dürfen die Gruppen raten, um welchen Begriff es sich handelt. Zur jeweiligen Sicherung wird das Spiel zusätzlich mit einem unbekannten Wort, das nicht aus dem Zielwortschatz stammt, gespielt. Zum Ende des Wettbewerbs wird der Preis, ein Krokodilsticker, an jedes Kind der Gewinnergruppe verteilt. Anschließend findet eine Reflexion im Sitzkreis statt. Mit Hilfe des Daumens antworten die Kinder auf verschiedene Fragen der Projektleiterin, z.B. auf die Frage: „Hast du viel gelernt?“ antworteten 12 Kinder mit „Daumen hoch“ und zwei Kinder mit „mittel“. Um eine unabhängige Meinung der Schüler zu haben, haben sie die Augen während der Abstimmung geschlossen und öffnen sie erst, wenn jeder mit seinen Daumen seine Antwort angezeigt hat.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass das Projekt den Kindern gut gefallen hat. Ihrer Meinung nach haben sie viel gelernt. Um das Projekt abzuschließen, erhält nun jedes Kind eine Urkunde für eine erfolgreiche Teilnahme an dem Krokodilprojekt.

2.6.7.Krokodilmappen

Mit Hilfe der Krokodilmappen kann der Lernprozess der Schüler nachvollzogen werden. Nach einer ausgiebigen Einsichtnahme durch die Projektleiterin werden den Schülern ihre Arbeitsmappen zurückgegeben. Viele Schüler hatten Probleme, die Arbeitsblätter selbstständig auszufüllen. Die Verben konnten nicht richtig konjugiert werden, das Gegenteil eines Wortes wurde oft nicht gefunden und viele verloren bei Verbindungsaufgaben die Übersicht. Die gegenseitige Hilfe in der Partnerarbeit funktionierte jedoch gut und einige Fehler konnten schon während der gemeinsamen Arbeit, durch gegenseitiges Vergleichen, selbstständig behoben werden. Eine gemeinsame abschließende Korrektur war dennoch notwendig. Am Ende hatten die Schüler eine Sammlung ihrer Arbeit, auf die sie sehr stolz waren. Weitere Fotos der Krokodilmappen befinden sich im Anhang (*Anhang 10, 165*).

Beispiel:

1. Setze ein!

Das Krokodil Diebstahls die Giraffe.

Peter ängstigen, wenn ein Gewitter kommt.

Lanna trauern um ihr Meerschweinchen, das gestorben ist.

Iax sich freuen seine Mama mit einem Strauß Blumen.

Li sich ängstigen über eine gute Note.

Itz Wütet in seinem Zimmer. Es passt ihm nicht, dass er eine Hausaufgaben machen muss.

trauern, sich ängstigen, lieben, wüten, sich freuen, überraschen

Abbildung 18: Krokodilmappe Bü.

inde das Gegenteil! (ACHTUNG: Manche Wörter haben wir nicht besprochen!)

ängstlich	≠	mutig
fröhlich	≠	traurig
neugierig	≠	
traurig	≠	fröhlich
verliebt	≠	befreundet

Was gehört zusammen?

traurig	sich freuen	die Liebe
wütend	trauern	die Traurigkeit
verliebt	lieben	die Wut
fröhlich	sich ängstigen	die Fröhlichkeit
ängstlich	wüten	die Neugierde
überrascht	überraschen	die Überraschung
neugierig		die Angst

Abbildung 19: Krokodilmappe V.



Abbildung 20: Krokodilmappe J.



Abbildung 21: Krokodilmappen

Das eben vorgestellte Projekt wird im Rahmen einer Studie analysiert und anschließend diskutiert. Dadurch stellt sich heraus, ob eine Intervention dieser Art effektiv ist.

3. Interventionsstudie

Um das Unterrichtsprojekt zu evaluieren, wurde eine Interventionsstudie durchgeführt. Aus den Ergebnissen lässt sich erschließen, ob das Projekt positive Effekte auf das Wortschatzlernen der Schüler hat.

3.1.Fragestellung

Kann die Anzahl der richtig produktiven und rezeptiven Zielwörter aus dem Wortfeld „Gefühle“ durch eine Wortschatzintervention zu diesem Wortfeld, in Form eines 6-stündigen Unterrichtsprojekts im Klassenverband, von Kindern mit Wortschatzstörungen, gesteigert werden?

Folgenden Hypothesen (H) können hinsichtlich der Fragestellung aufgestellt werden:

H₀: Die Schüler mit Förderbedarf im semantisch-lexikalischen Bereich verfügen nach der Intervention im Unterricht sowohl passiv als auch aktiv über mehr Wörter aus dem Zielwortschatz.

H₁: Die Schüler mit Förderbedarf im semantisch-lexikalischen Bereich verfügen nach der Intervention im Unterricht sowohl passiv als auch aktiv über gleich viele oder weniger Wörter aus dem Zielwortschatz.

3.2.Design

Der Versuchsplan ist ein einfacher AB-Versuchsplan. Zuerst wird die Grundrate, die Leistung vor der Intervention und dann die Leistung nach/während der Intervention ermittelt. Bei dieser Studie bedeutet das, dass die Leistung nach der Intervention einmal kurzfristig und einmal langfristig betrachtet wird. Der Abstand zwischen Prätest, Intervention und Posttest I beträgt jeweils drei Tage. Zwischen Posttest I und Posttest II liegen zwei Monate.

Zuerst werden mit Hilfe des Diagnostikverfahrens WWT mögliche Probanden, Kinder mit Wortschatzstörungen, ermittelt. Die zugelassenen Probanden werden daraufhin mit dem informellen Verfahren, dem Dino-Test, in Hinblick auf die Vorkenntnisse im Wortfeld „Gefühle“ getestet. Dieses Diagnostikmaterial wurde speziell für die Bedürfnisse dieser Studie entworfen.

Anschließend wird die Intervention, das Bilderbuchprojekt zum Thema „Gefühle“, mit der gesamten Klasse, Kinder mit und ohne Wortschatzstörungen, innerhalb von zwei Wochen durchgeführt. Die Intervention basiert auf verschiedenen Bausteinen, die aus verschiedenen Wortschatztherapiekonzepten zusammengestellt wurden.

Unmittelbar danach werden die Probanden erneut mit dem Dino-Test getestet, um eine Verbesserung, Stagnation oder einen Rückgang feststellen zu können. Um einen eventuellen Langzeiteffekt nachzuweisen, wird der Dino-Test nach zwei Monaten nochmals wiederholt.

Zeit	Maßnahmen	Teilnehmer
Anfang Oktober 2010	Diagnostik (WWT)	Probanden (n=7)
	Prätest (Dino- Test)	Probanden (n=7)
Mitte Oktober 2010	Projektunterricht	Klasse (Probanden/ Nichtprobanden) (n=14)
Ende Oktober 2010	Posttest I (Dino- Test)	Probanden (n=7)
Ende Dezember 2010	Posttest II (Dino- Test)	Probanden (n=7)

Tabelle 13: Studiendesign

3.3.Stichprobe

Die Klasse, in der die Intervention stattfinden soll, wird willkürlich ausgewählt. Sie befindet sich in einem Förderzentrum im Landkreis München. Die Wahl ist hinsichtlich des Themas „Gefühle“ auf eine 2. Klasse gefallen, die 14 Schüler umfasst. Sie ist gemischt aus Kindern der Förderschwerpunkte Verhalten, Lernen und Sprache. Sieben der 14 Kinder werden nach der Diagnostik WWT als förderbedürftig im semantisch-lexikalischen Bereich eingestuft. Davon sind vier männlichen und drei weiblichen Geschlechts. Das Alter erstreckt sich von sieben bis neun Jahre. Zwei der Probanden sind Zwillinge. Fünf der Probanden haben einen Migrationshintergrund, befinden sich aber entweder seit Geburt oder seit dem 2. Lebensjahr in Deutschland.

3.4.Operationalisieren der Variablen

3.4.1.Unabhängige Variablen (UV)

In diesem Fall handelt es sich um das bereits vorgestellte Unterrichtsprojekt (Kapitel 2.*Darstellung des Unterrichtsprojekts, 34*)

Das Projekt umfasst sechs Stunden à 45-60 min, die innerhalb von zwei Wochen durchgeführt werden. Inhaltlich wird anhand des Bilderbuchs „Das kleine Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“ von KULOT (2000) der Wortschatz „Gefühle“ erarbeitet. Zu diesem Wortschatz zählen sieben Gefühle: *traurig, fröhlich, wütend, neugierig, überrascht, ängstlich* und *verliebt*. Diese werden als Adjektive, Nomen und Verben erarbeitet. Die Intervention basiert auf verschiedenen Theoriekonzepten.

Wichtig dabei sind das Vorwissen und die Fähigkeiten der Schüler (Kapitel 2.2. *Lernvoraussetzungen der Schüler*, 36), die durch verschiedene Tests analysiert werden. Auf diesen Ergebnissen baut das Projekt darauf auf.

3.4.2.Abhängige Variablen (AV)

Die abhängige Variable ist die Leistung im semantisch-lexikalischen Bereich der Probanden. Diese wird kontrolliert mit dem informellen Testverfahren, dem sogenannten Dino-Test (Kapitel 2.1.2. *Dino- Test*, 35). Eingegrenzt wird der Wortschatz auf das Wortfeld „Gefühle“, im speziellen die Primärgefühle. Der Test wird sowohl vor der Intervention als auch zwei Mal im Anschluss bei den Probanden durchgeführt. Ein Erfolg bzw. Misserfolg errechnet sich dann aus der Differenz der richtigen Ergebnisse.

3.4.3.Störvariablen

Probanden:

Die **Auswahl** des Sonderpädagogischen Förderzentrums an sich und der Klasse erfolgt nach keinen bestimmten Kriterien. Die Wahl der Klasse ist willkürlich und richtet sich nur nach der Kooperationsbereitschaft der Klassenlehrerin.

Mehr als die Hälfte der Probanden haben einen **Migrationshintergrund**. Hier könnte die Ursache der vermeintlich diagnostizierten Wortschatzstörung aber die Mehrsprachigkeit sein. Folglich könnte keine Förderung für wortschatzgestörte Kinder mit diesen Probanden gemessen werden. Dennoch befinden sich alle Probanden ausreichend lange in Deutschland und hatten hinreichend Kontakt mit der deutschen Sprache, so dass ausgeschlossen werden kann, dass mangelnde Sprachkenntnisse die Ursache für die fehlenden Wortschatzkenntnisse sind. Damit liegt bei diesen Kindern eine echte Wortschatzstörung vor und sie können in den Kreis der Probanden aufgenommen werden.

Die unterdurchschnittliche **Intelligenz** bei einigen Probanden könnte zu einem vermindert schnellen Wortschatzlernen beitragen oder den Langzeiteffekt beeinträchtigen. Da es sich hier allerdings um Einzelfallstudien handelt, kann trotzdem in Relation dazu immer noch ein Effekt gemessen werden, da zu erwarten ist, dass die Intelligenz des Probanden in diesem Zeitraum konstant bleibt.

Um keine **Erwartungseffekte** oder „heimliches“ Üben zu provozieren, wird den Schülern nicht mitgeteilt, dass es sich um eine Studie für wortschatzgestörte Kinder handelt, sondern lediglich um ein Bilderbuchprojekt mit der gesamten Klasse.

Unterrichtsprojekt:

Da das Projekt und die Testung insgesamt über einen **Zeitraum** von fünf Monaten erfolgen, könnte sich eine ungleichmäßige Erweiterung des Wortschatzes der Probanden aufgrund von Entwicklungsfortschritten ergeben. Um dies weitestgehend zu vermeiden, wird mit der Klassenlehrerin vereinbart, keine zusätzliche Unterrichtsarbeit zum Thema „Gefühle“ zu machen.

Rahmenbedingung wie **Räumlichkeit** und **Zeit** können ebenso Einfluss auf die Aufmerksamkeit und somit auf das Lernen nehmen. Das Unterrichtsprojekt wird stets im selben Klassenraum abgehalten und die Testung wird, bis auf eine Ausnahme, im Nebenraum durchgeführt. Diese Räume sind den Schülern bekannt, wodurch keine Ablenkung durch eine ungewohnte Umgebung stattfindet. Bei der Uhrzeit wird darauf geachtet, dass das Projekt und die Testung nie in der ersten oder letzten Stunde organisiert werden, damit voller Einsatz von Seiten der Probanden möglich ist. Damit können diese zwei Variablen nicht völlig ausgeschlossen werden, aber durch den gleichbleibenden Ablauf werden sie zumindest konstant gehalten.

Die **Projektleiterin** kann durch ihre Persönlichkeit und ihren Erziehungsstil das Lernen der Schüler beeinflussen. Eine Möglichkeit, diese Störvariable zu eliminieren ist, die Intervention von verschiedenen Projektleiterinnen durchführen zu lassen. Dies ist im Rahmen der Arbeit aber leider nicht möglich.

Um eine Objektivität der Projektleiterin bei der Testung zu garantieren, werden die Kriterien bereits zuvor festgelegt.

Damit kein allzu groß beeinflussendes Vertrauensverhältnis zwischen Leiterin und Probanden entstehen kann, hat sich die Hospitationszeit vor der Intervention auf eine Woche beschränkt und war mit vier Monaten Abstand zum Projekt datiert.

3.5.Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie erschließen sich aus der Anzahl der richtigen Antworten aus dem informellen Wortschatzverfahren. Die Anzahl der Items ergeben sich wie folgt:

Pro Subtest ist es möglich, sieben Punkte zu erreichen: für jedes Item, sprich jedes Gefühl, gibt es einen Punkt. Durch die Differenz zwischen Prä- und Posttests kann eine Verbesserung, eine Stagnation oder ein Rückgang ermittelt werden. Da sich die Probandenanzahl nur auf sieben Personen beläuft, werden keine Durchschnittswerte ermittelt, da der Wert nicht repräsentativ genug wäre. Es können nur Tendenzen angegeben werden. Zur Ermittlung der Ergebnisse von Subtest II wurde ein Film gedreht, der sich zusammen mit den Dino-Test-Auswertungsbögen im Anhang befindet (*Anhang 11, 167*).

Zuerst wird die erreichte Gesamtpunktzahl dargestellt, um allgemeine und personelle Entwicklungen darzulegen.

<i>Namen</i>	<i>Prätest</i>		<i>Posttest I</i>		<i>Posttest II</i>		<i>Höchstmögliche zu erreichende Punktzahl</i>
	Punkte	Prozent	Punkte	Prozent	Punkte	Prozent	Punkte/ Prozent
<i>V.</i>	9	43%	17	81%	17	81%	21/ 100%
<i>J.</i>	14	67%	21	100%	20	95%	21/ 100%
<i>Bü.</i>	6	29%	14	67%	10	48%	21/ 100%
<i>Be.</i>	8	38%	14	67%	15	71%	21/ 100%
<i>D.</i>	8	38%	16	76%	12	57%	21/ 100%
<i>A.</i>	9	43%	18	86%	17	81%	21/ 100%
<i>K.</i>	15	71%	15	71%	14	67%	21/ 100%

Tabelle 14: Gesamtpunktzahl der einzelnen Probanden im Dino- Test

Tendenziell ist ein Anstieg der Punktezahle zwischen Prätest und Posttest I feststellbar. Die Differenz bewegt sich einem Raum zwischen fünf und neun Punkten, d.h. zwischen 24% und 43%. Allerdings stellt Proband K. die Ausnahme dar, dort ist eine Stagnation der Punktzahl vorhanden. Der Proband A. erzielt eine Verdoppelung von neun auf 18 Punkten, das ist der größte erreichte Anstieg von 43%. Proband J. erreicht 100 % der Punktzahl.

Im Vergleich von Posttest I und Posttest II sind folgende Unterschiede feststellbar: Der Prozentwert bleibt bei Proband V. gleich und bei Be. steigt der Wert um 4%. Bei den restlichen Probanden nimmt die Punktzahl um bis zu 19% ab.

Zwischen Prätest und Posttest II ist ein Anstieg zwischen 19% und 38% bei sechs Teilnehmern verzeichnen. Im Vergleich dazu noch einmal zu den Anfangswerten: zwischen Prätest und Posttest I waren es 24% bis 43%. Bei Proband K. ist ein Abfall von 71% auf 67% zu bemerken.

Nun werden die Ergebnisse nach Subtests aufgegliedert, um Unterschiede in den einzelnen Wortschatzebenen zu analysieren.

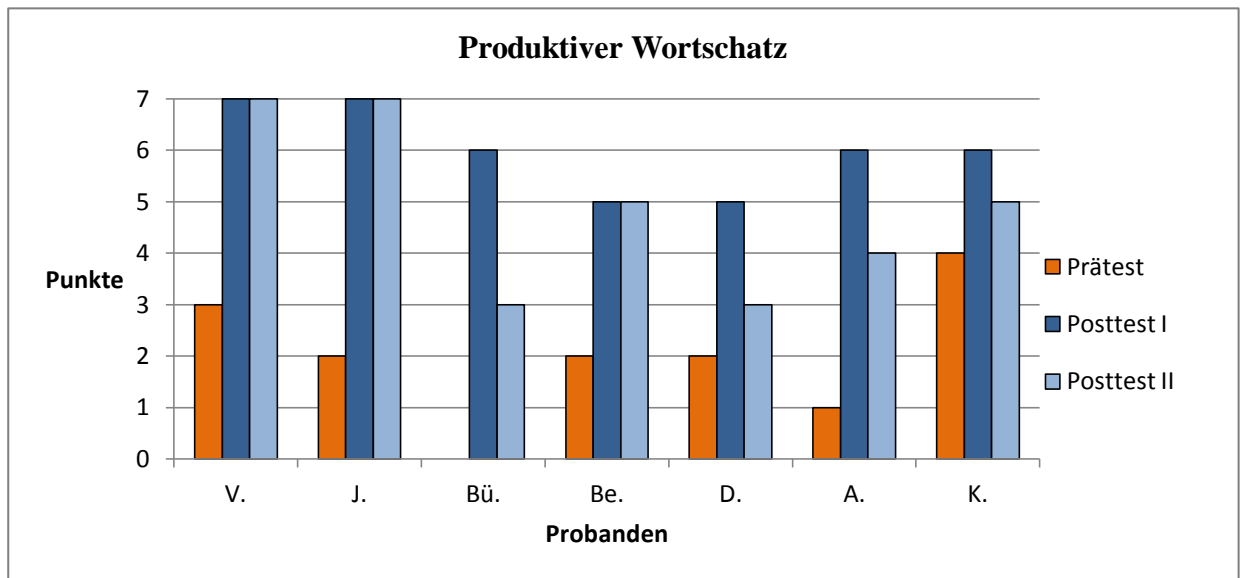


Diagramm 1: Produktiver Wortschatz

Der größte Anstieg der richtig produzierten Wörter ist im produktiven Wortschatz zu finden. Bis zu sechs Punkte steigt die Anzahl der erreichten Punkte. Im Prätest erreichen die Probanden höchstens vier Punkte.

Zwei Probanden erreichen nach der Unterrichtsintervention die volle Punktzahl und halten diese auch langfristig gesehen. Vier Probanden verlieren langfristig gesehen an Punkten, liegen aber immer noch über dem Wert des Prätests. Ein Proband kann sein Ergebnis aus dem Posttest I halten.

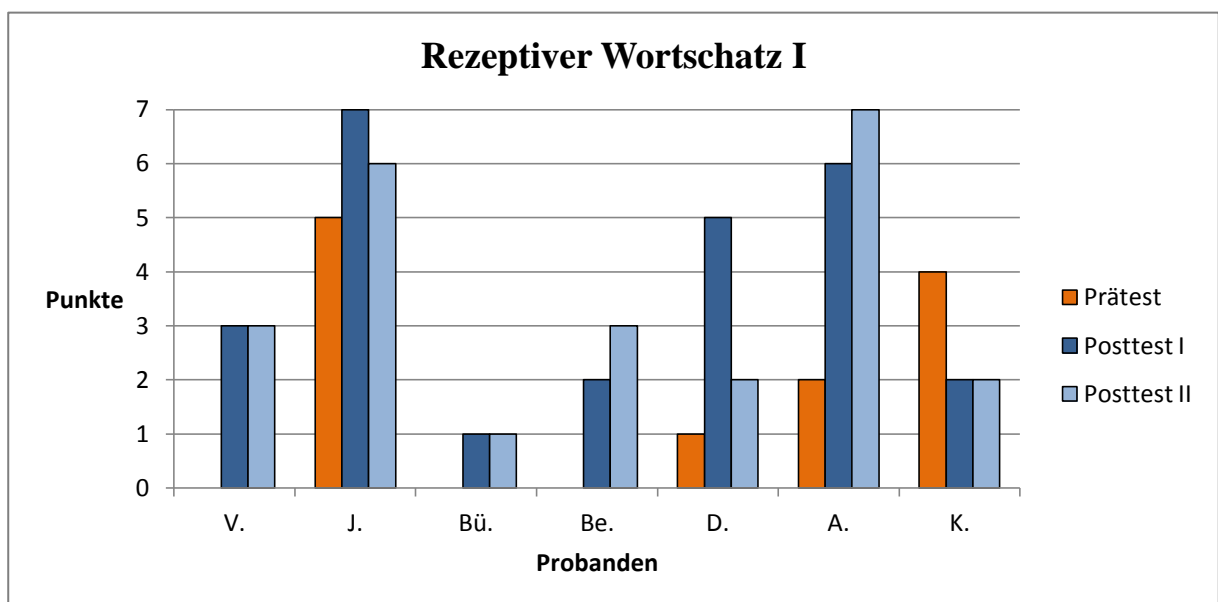


Diagramm 2: Rezeptiver Wortschatz I

Insgesamt werden dort die wenigsten Punkte im Vergleich mit den anderen Subtests erreicht. Es erreichen zwei Probanden die maximale Punktzahl. Insgesamt ist eine deutliche Verbesserung bezüglich der Ergebnisse des Prätests gegenüber den Posttests zu sehen, bis auf Proband K., bei dem der Wert von ursprünglich vier auf zwei Punkte absinkt. Im Vergleich der zwei Posttests sind drei Stagnationen und zwei Rückgänge zu verzeichnen. Zwei Probanden legen sogar zwischen Posttest I und Posttest II noch einmal einen Punkt zu.

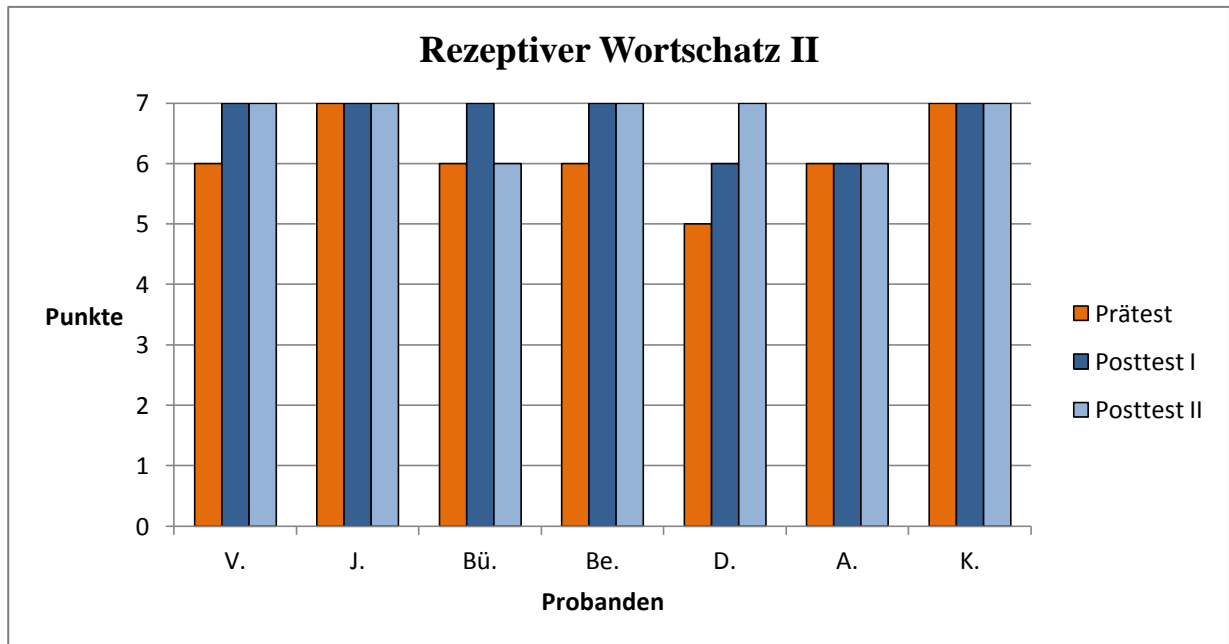


Diagramm 3: Rezeptiver Wortschatz II

Bei diesem Subtest erreichen früher oder später die meisten, in diesem Fall sechs von sieben Probanden, die höchstmögliche Punktzahl. Schon im Prätest starten die Probanden mit mindestens fünf Punkten. Im Posttest I verbessern sich vier Probanden um jeweils einen Punkt und drei bleiben bei derselben Punktzahl, wobei zu vermerken ist, dass zwei davon bereits die maximale Punktzahl erreicht haben. Insgesamt werden in diesem Test die meisten Punkte erlangt.

Der Posttest II bleibt im Vergleich zu Posttest I bei fünf Probanden gleich. Einer verbessert sich und einer verschlechtert sich um je einen Punkt.

Um einen Überblick über die Anzahl der Probanden mit Verbesserung, Stagnation und Rückgang zu haben, werden sie hier in einer Tabelle aufgeführt. Auf den Wert der Differenzen wird nicht explizit eingegangen.

	<i>Verbesserung</i>		<i>Stagnation</i>		<i>Rückgang</i>	
	Prätest→ Posttest I	Posttest I→ Posttest II	Prätest→ Posttest I	Posttest I→ Posttest II	Prätest→ Posttest I	Posttest I→ Posttest II
<i>Produktiver Wortschatz</i>	7	0	0	3	0	4
<i>Rezeptiver Wortschatz I</i>	5	3	1	3	1	1
<i>Rezeptiver Wortschatz II</i>	4	1	3	5	0	1
<i>Gesamt</i>	16	4	4	11	1	6

Tabelle 15: Anzahl der Probanden mit Verbesserung, Stagnation und Rückgang

Aus dem Überblick ist erkennbar, dass die meisten Veränderungen auf einer Verbesserung zwischen Prätest und Posttest I und einer Stagnation zwischen Posttest I und Posttest II basieren. Folgende Besonderheiten sind daraus zu lesen:

- Ausschließlich im produktiven Wortschatz sind bei allen sieben Probanden Verbesserungen zu verzeichnen, wenn auch nur kurzfristig. Langfristig können drei Probanden ihre Punktzahl halten.
- Der rezeptive Wortschatztest I erzielt langfristig die besten Erfolge, mit drei Punkteverbesserungen und drei gleichbleibenden Punktezahlen.
- Das beständigste Testergebnis liefert der Subtest rezeptiver Wortschatz II, der die meisten gleichbleibenden Werte von allen drei Tests hat.

Wertet man nicht nur die Anzahl der richtigen Antworten aus, sondern auch die Qualität der Antworten, dann kommt man zu folgender Aufstellung:

		<i>Produktiver Wortschatz</i>	<i>Rezeptiver Wortschatz I</i>	<i>Rezeptiver Wortschatz II</i>
<i>Proband</i>	Zeitpunkt	Häufigste SemLex- Kriterien	Bestes ausgedrücktes Kriterium	Gefühlskategorie
A.	Prätest	NOA(Nebenordnung Adjektive)/ NUM (Nicht informative Umschreibung)	Mimik	gleiche
	Posttest I	NOA	Mimik	nicht auswertbar
	Posttest II	NOA	Alles	gleiche
D.	Prätest	NOA/NUM/SA (situationale Assoziation)	Körper	gleiche
	Posttest I	NOA	Körper	gleiche
	Posttest II	NOA	Körper	-
Bü.	Prätest	NOA/NUM/IUM (informative Umschreibung)	Mimik	andere
	Posttest I	NOA	Mimik	-
	Posttest II	NOA/PRä (Präfixfehler)	Mimik	gleiche

		Produktiver Wortschatz	Rezeptiver Wortschatz I	Rezeptiver Wortschatz II
Proband	Zeitpunkt	Häufigste SemLex- Kriterien	Bestes ausgedrücktes Kriterium	Gefühlskategorie
Be.	Prätest	NOA/KA	Mimik	gleiche
	Posttest I	NOA	Mimik	-
	Posttest II	NOA	Körper	-
V.	Prätest	NOA/NUM	Stimme	gleiche
	Posttest I	-	Mimik	-
	Posttest II	-	Körper	-
K.	Prätest	NOA	Mimik/Körper	-
	Posttest I	NOA	Mimik/Körper	-
	Posttest II	NOA/IUM	Mimik	-
J.	Prätest	NOA/PRä/PF (falsche Phonemfolge)/SA	Mimik	-
	Posttest I	-	Alles	-
	Posttest II	-	Mimik	-
GESAMT:		NOA	Mimik	gleiche

Tabelle 16: Qualitative Betrachtung der Ergebnisse

Aus der Tabelle ist zu lesen, dass im ersten Subtest die Antworten hauptsächlich Adjektive aus einer nebengeordneten Kategorie (NOA) sind, die als Ersatz für ein nicht abrufbares Wort genommen wurden. Zum Beispiel hat ein Proband das Wort *wütend* durch das Wort „sauer“ ersetzt. „Sauer“ ist aus demselben Wortfeld und auch ein Adjektiv, dennoch gibt es einen semantischen Unterschied zwischen „sauer“ und *wütend*.

Im nächsten Subtest wurde bei den Antworten darauf geachtet, welches Kennzeichen die Probanden am besten ausdrücken können. Äußern sie Gefühle hauptsächlich über die Mimik, die Körperhaltung oder die Stimme? Das Testergebnis zeigt: über die Mimik werden die Gefühle am häufigsten ausgedrückt.

Im letzten Test werden die Falschantworten hinsichtlich ihres Bezugs zur richtigen Antwort analysiert. Ist die Antwort dem Zielwort semantisch nahe, z.B. *wütend* und *traurig*, befinden sie sich demnach in der gleichen Gefühlskategorie (gut, neutral, schlecht), dann wird es mit „gleich“ bezeichnet, ansonsten mit „andere“. Die meisten Probanden wählten semantisch nahe stehende Begriffe, d.h. wurde nach dem Wort *fröhlich* gefragt, wurde eher auf *verliebt* als auf *wütend* gedeutet.

3.6. Diskussion

3.6.1. Interpretation

In jedem Subtest der **Diagnostik** hat mindestens ein Proband die volle Punktzahl erreicht, d.h. es war für die Probanden nicht unmöglich, den Test mit voller Punktzahl zu schaffen. Erstaunlich sind die Ergebnisse von Subtest II, die weit hinter denen der anderen Subtests liegen. Es erforderte wohl einigen Mut und schauspielerisches Talent, sich vor die Kamera zu

stellen und vor einer fremden Person verschiedene Gefühle zu spielen. Für einige Probanden war das zu viel, weshalb auch die Ergebnisse nicht so aussagekräftig sind, denn wie man in den anderen Tests sehen kann, wussten die Kinder durchaus, was die Gefühle bedeuten. Die Aussagekraft der Bilder in Subtest I und III könnte die Leistung der Probanden beeinflusst haben. Das ist aber eher unwahrscheinlich, da der Test zuvor einen Probelauf hatte und im Subtest III viele Teilnehmer die volle Punktzahl erreicht haben, was darüber Aufschluss gibt, dass die Bilder das gewünschte Zielwort genau beschreiben.

Bisherige Wortschatztherapien basieren auf dem momentanen Kenntnisstand über den Aufbau und die Vernetzung des mentalen Lexikons sowie die Störungen, die dabei auftreten können. Dabei sind aber noch viele Fragen offen und es gibt auch keine allgemein gültige **Theorie**, wie das mentale Lexikon funktioniert, sondern nur verschiedene Hypothesen.

Das vorliegende Bausteinsystem der **Intervention** ist kein in sich geschlossenes System, das für den Klassenunterricht entworfen wurde, oder das ausreichend genug evaluiert worden wäre. Es stellt eher einen Versuch dar, aus den bisherigen Ansätzen das Beste herauszunehmen und zu vereinen. Um die wirkliche Qualität dieser Intervention zu prüfen, müsste sie öfters und in abgewandelter Form durchgeführt werden, um eventuell bessere Konstellationen herauszufinden.

Da die Abstände im **Versuchsplan** zwischen Prätest, Intervention und Posttest I nicht mehr als drei Tage betragen, können Entwicklungssprünge und Einflüsse von außerhalb weitestgehend ausgeschlossen werden. Zwischen Posttest I und Posttest II liegen zwei Monate, was für ein langfristiges Ergebnis ausreichen dürfte. Jedoch war Proband A. am ersten Termin nicht greifbar, so dass bei ihm der Posttest II erst vier Monate später durchgeführt wurde, was den Ergebnissen aber nach zu urteilen keinen nennenswerten Unterschied zu den Resultaten der anderen Probanden ausmachte. „Eine interne Validität des AB-Versuchsplans ist jedoch nicht hinreichend belegbar, da nur einmal gezeigt werden kann, daß mit der Intervention (B-Phase) eine Veränderung eintritt.“ (KERN, 1997, 86).

Der körperliche und psychische Zustand der **Probanden** an diesem Tag beeinflusst natürlich ebenso die Ergebnisse. Probanden V., Be. und Bü. sind sehr introvertierte Kinder, die auch im Unterricht kaum sprechen. Dies könnte die Begründung für die Ergebnisse in Subtest II sein, denn dabei ist eine extrovertierte Persönlichkeit gefragt. Die Ergebnisse bei Proband K. sind ebenso auffällig, da bei ihm als einzigem die Subtest II-Resultate im Prätest besser waren als im Posttest. Proband K. zeigte sich als ein verhaltensauffälliger Schüler, der zu verstehen gegeben hatte, dass er keine Lust auf weitere Tests (Posttest I und Posttest II) habe, da er die Aufgaben alle schon einmal gemacht habe. Proband D. hatte kurz vor Posttest II sehr

schwerwiegende familiäre Ereignisse zu verarbeiten, die eventuell zu den sehr stark abfallenden Resultaten in Posttest II beigetragen haben könnten. Dies sind mögliche Einflussfaktoren, die die individuellen Ergebnisse beeinflusst haben könnten, aber nicht zwingend daran beteiligt sein müssen.

Allgemein muss zu den **Ergebnissen** gesagt sein, dass eine Verbesserung von Prätest zu Posttest I ebenso Ziel ist wie eine Stagnation zwischen Posttest I und Posttest II. Allerdings soll sich nicht nur die Wortschatzleistung im erarbeiteten Wortfeld verbessern, sondern die Strategien für Wortschatzlernen stets angewendet werden, so dass sich die Leistungen im gesamten Wortschatz verbessern. Ein Indikator wäre dann eine erneute Verbesserung in Posttest II und eine Verbesserung in einem nicht erarbeiteten Wortfeld. In dieser Studie weisen durchaus einige Probanden Verbesserung in Posttest II zu Posttest I auf. Jedoch sind sie so gering, dass sie nicht auf die Anwendung von Wortschatzstrategien bezogen werden können. Eine Kontrolle eines weiteren Wortfeldes wurde nicht vorgenommen.

Da ein Proband die Höchstpunktzahl erreicht hat, ist ein zu hohes Anforderungsniveau der Diagnostik oder der Intervention auszuschließen.

Insgesamt kann man die Resultate durchaus so interpretieren, dass die Intervention ausschlaggebend war für eine Verbesserung in der Wortschatzleistung der Probanden.

3.6.2.Qualitätskriterien

Aus den Ergebnissen erschließt sich, dass definitiv ein Lernzuwachs in allen Bereichen stattgefunden hat. Um jedoch zu einer eindeutigen Aussage zu kommen, müssen Validität, Objektivität und Reliabilität gesichert sein, denn nur so ist gewährleistet, dass „jedermann zu jeder Zeit und an jedem Ort in der Lage sein sollte, das gleiche Experiment durchzuführen und damit die gleichen Resultate [...] erhalten“ (KERN, 1997, 3) kann. Als wichtigstes Kriterium wird die Validität in der qualitativen Forschung angesehen. Die Objektivität und Reliabilität spielen eine geringere Rolle.

Validität:

„Eine Untersuchung gilt dann als intern valide, wenn wahrscheinlich nur durch Intervention (UV) Veränderungen des ausgewählten Verhaltens (AV) verursacht wurden und Störungsvariablen dafür weitgehend nicht verantwortlich sind “ (KERN, 1997, 8).

Des Weiteren muss ein Experiment eine gewisse Allgemeingültigkeit haben. Somit sollen Ergebnisse aus der Studie auf weitere ähnliche Probanden oder Situationen übertragen werden

können. Durch die Generalisierbarkeit der Situation, der Probanden sowie der Zeit soll dies möglich gemacht und durch Replikationen erwiesen werden (KERN, 1997).

Haben Störungsvariablen das Ergebnis beeinflusst?

Die auftretenden Störungsvariablen sind bereits im vorherigen Kapitel (Kapitel 3.4.3. *Störungsvariablen*, 60) erläutert worden. Einige konnten nicht eliminiert, dafür aber konstant gehalten werden, so dass in Relation der Effekt zu sehen ist. Der größte störende Einfluss aber, dass die Probanden außerhalb der Intervention etwas über das Thema „Gefühle“ gelernt haben, kann nicht kontrolliert werden und wird somit zu einer unkontrollierbaren Variablen.

Um einige Störungsvariablen ausschließen zu können, bräuchte man eine Kontrollgruppe, bei der keine Intervention durchgeführt wird, um zu testen, inwieweit ein positiver Effekt des Experiments ausschließlich dem Projekt zuzuschreiben ist.

Besitzt das Experiment allgemeine Gültigkeit?

Um eine allgemeine Gültigkeit zu erzielen, müsste die Anzahl der Probanden erheblich vergrößert werden und man müsste dieses Experiment von verschiedenen Projektleiterinnen mehrmals zu verschiedenen Zeitpunkten und an verschiedenen Orten mit weiteren Probanden durchführen lassen. Andererseits muss betont werden, dass dieses Experiment auch nicht den Anspruch einer allgemeinen Gültigkeit besitzen soll, sondern es will nur in eine Richtung weisen.

Objektivität & Reliabilität:

Die Objektivität bezieht sich auf die Unabhängigkeit des Testergebnisses von der Person des Untersuchungsleiters. Die Reliabilität hingegen ist die formale Genauigkeit der Messung. Nur wenn mindestens zwei verschiedene Experten zu denselben Ergebnissen bei einem Experiment gelangen, kann man davon ausgehen, dass es objektiv ist und Reliabilität besitzt (FLICK, 2007).

Haben der Untersuchungsleiter oder die Untersuchungssituation das Ergebnis beeinflusst?

Die Untersuchungssituation wurde so organisiert, dass sie unter gleichbleibenden Umständen stattfand. Dennoch muss gesagt werden, dass es sich hier um keine Laborsituation gehandelt hat und somit eventuelle Störungen nicht vollkommen ausgeschlossen werden können. Da es

sich aber um eine schulische Intervention handelt, muss sie natürlich im schulischen Rahmen bzw. Klassenzimmer stattfinden.

Was den Untersuchungsleiter betrifft, muss eingeräumt werden, dass eine vollkommende Objektivität nur dann gewährleistet werden kann, wenn die Projektleiter ausgetauscht werden und trotzdem dieselben Ergebnisse herauskommen. Dies war im vorliegenden Fall nicht möglich. Dennoch kann bei der Messung, da der Dino-Test keinen eigenen Interpretationsrahmen zulässt und eindeutige Kriterien schon im Vorfeld mit Hilfe von nicht-wortschatzgestörten Testpersonen festgelegt wurden, von einem objektiven Verfahren gesprochen werden.

Wird das Ergebnis durch Messfehler verfälscht?

Die Ergebnisse wurden von ein und demselben Untersuchungsleiter ausgewertet und überprüft. Eine eindeutige Aussage zur Reliabilität kann wiederum nur genannt werden, wenn ein weiterer Projektleiter die Ergebnisse auswertet und zu demselben Ergebnis kommt.

Aus dieser genaueren Betrachtung lässt sich das Fazit ziehen, dass das Experiment eher einen Pilotstudiencharakter besitzt, da einige Qualitätskriterien für eine wissenschaftlich, empirisch gesicherte Studie nicht standhalten. Ein Vorteil dieser Art vorliegender Studie ist jedoch, dass die Ergebnisse in verschiedenen Statistiken und Tabellen sowohl quantitativ als auch qualitativ genauer betrachtet werden konnten und die Resultate von allen Seiten beleuchtet wurden, wodurch ein wesentlich besserer Eindruck entsteht und spätere empirische Studien sich danach richten könnten.

3.6.3.Beurteilung der Hypothese

H₀: Die Schüler mit Förderbedarf im semantisch-lexikalischen Bereich verfügen nach der Intervention im Unterricht sowohl passiv als auch aktiv über mehr Wörter aus dem Zielwortschatz.

H₁: Die Schüler mit Förderbedarf im semantisch-lexikalischen Bereich verfügen nach der Intervention im Unterricht sowohl passiv als auch aktiv über gleich viele oder weniger Wörter aus dem Zielwortschatz.

Die Hypothese H_0 kann unter Vorbehalt bestätigt werden. Die Anzahl der richtigen Wörter, sowohl auf der passiven als auch auf der aktiven Ebene, steigert sich. Die Verbesserungen sind kurzfristig höher als auf lange Sicht gesehen, was jedoch der durchschnittlichen Gedächtnisleistung entspricht. Die Bestätigung ist deswegen unter Vorbehalt, da nicht alle Störvariablen vollkommen ausgeschaltet werden konnten und nicht alle Qualitätskriterien erfüllt wurden.

Dennoch kann man im Großen und Ganzen festhalten, dass eine Wortschatzintervention im Unterricht positiven Einfluss auf das Wortschatzlernen bei Kindern mit semantisch-lexikalischem Förderbedarf hat.

Im abschließenden Kapitel soll schließlich erörtert werden, inwieweit sich diese Erkenntnisse in den aktuellen Forschungsstand einordnen lassen und welche Folgen sich daraus ergeben.

Ausblick

Die Befunde der Studie erweitern den bisherigen Forschungsstand zum Thema „Wortschatzlernen“. Bisher wurde lediglich die Effektivität von Wortschatztherapien in Einzelsituationen nachgewiesen, aber nicht genauer untersucht ob therapeutische Elemente aus Therapiekonzepten auch im Unterricht positive Auswirkungen haben. Die vorliegende Arbeit bestätigt bisherige Hoffnungen und man kann deutlich erkennen, dass in diesem Thema mehr Potenzial steckt und sich eine umfassendere Studie lohnen würde.

Eine derartige Studie müsste so angelegt sein, dass die Intervention von unterschiedlichen Projektleiterinnen in verschiedenen Klassen durchgeführt wird. Man benötigt zusätzlich noch eine Kontrollgruppe, um eventuelle Störvariablen ausschließen zu können. Des Weiteren muss sich natürlich die Anzahl der Teilnehmer erheblich erhöhen, um ein repräsentatives Ergebnis zu erhalten. Erprobt man die Diagnostik mit weiteren, nicht-wortschatzgestörten Probanden, könnte man mit größerer Sicherheit Messfehler vermeiden. Somit wäre den Qualitätskriterien Genüge getan. Auch wäre eine weitere Beobachtung über einen längeren Zeitraum noch denkbar, um zu sehen, ob die Wortlernstrategien auch bei einem neuen Wortschatz angewendet werden. Der WWT als zusätzlicher Posttest erscheint dabei hilfreich. Es wäre interessant zu sehen, wie häufig man diese Art von Wortschatzlernen im Unterricht anwenden muss, damit es sich als effektiv erweist oder ob es nicht sogar besser wäre, anstelle eines 6-stündigen Projekts jeden Schultag 10 Minuten dem neuen Wortschatz zu widmen. In einer weit angelegten Studie könnte man diesen Fragen auf den Grund gehen und ein evaluiertes Konzept entwerfen.

Das Bilderbuchprojekt wurde in dieser Arbeit ausschließlich vom Förderschwerpunkt Sprache aus beleuchtet. Infolge der Zusammenlegung der Förderschulen zu Förderzentren werden aber immer mehr Lehrkräfte aus dem Förderschwerpunkt Sprache auch Schüler mit Förderschwerpunkten Verhalten und/oder Lernen zu unterrichten haben. Ein Bilderbuchprojekt, das sich mit dem Thema „Gefühle“ befasst, kommt allen Schülern zu Gute, ganz besonders den verhaltensauffälligen Schülern. Wie die Bezeichnung „emotional beeinträchtigte Schüler“ schon ausdrückt, haben diese Kinder große Schwierigkeiten mit dem Wahrnehmen, Benennen, Ausdrücken und Verarbeiten ihrer Gefühle. Dieses Projekt trägt damit gleichzeitig zur Förderung dieser Schwächen bei.

Insgesamt ist das Thema Wortschatzlernen nicht nur für die Förderschule interessant, sondern im Zuge der Integration und Inklusion ebenso für Regelschulen. Die Grundschullehrerin benötigt ein evaluiertes Konzept zum Wortschatzlernen, das leicht in den Regelschulalltag zu integrieren ist. Ein Unterrichtskonzept zum Wortschatzlernen ist bis zum jetzigen Zeitpunkt weder für den Regel- noch für den Förderunterricht veröffentlicht. Da Zeit ein knapper Faktor im Hinblick auf Unterrichtszeit als auch auf Vorbereitungszeit ist, müsste das Konzept leicht erlernbar, verständlich und zugänglich sein. Aufgrund dessen sind Unterrichtsbausteine, die in Form eines Leitfadens erläutert werden, eine sinnvolle Maßnahme, um auch fachfremden Lehrkräften das Thema Wortschatzlernen näher zu bringen.

Literaturverzeichnis

Literatur:

- Baumgärtner A.C. (1975): Der Bilderbogen für Kinder in Deutschland, IN: Hrsg. Doderer K., Müller H.: Das Bilderbuch, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 67- 98
- Beinlich A. (1980): „Lesealter“? Die literarische Entwicklung der Kinder in Jugendlichen, IN: Hrsg: Maier K. E.: Kind und Jugendlicher als Leser, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 13-85
- Böhme G. (2006): Sprach-, Sprech-,Stimm-, und Schluckstörungen, Band 2: Therapie, 4.Auflage, München: Elsevier, Urban & Fischer Verlag
- Braun O.(2009): Bildung, Erziehung und Unterricht in der Sprachheilpädagogik, IN: Grohnfeldt M. (Hrsg.) Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie 5, Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 25- 52
- Bretherton I./ Fritz J. (1986): Learning to talk about emotions: a functionalist perspective, IN: Child development, 57, S. 529-548
- Brügge W, Mohs K. (2007): Therapie der Sprachentwicklungsverzögerung- Eine Übungssammlung, München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag
- Bundschuh K.(2009): Sprache und Verhaltensstörung, IN: Grohnfeldt M. (Hrsg.) Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie 5, Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 356-364
- Busse D.(2009): Semantik, Paderborn: Fink Verlag
- Dannenbauer F. M. (1997): Mentales Lexikon und Wortfindungsprobleme bei Kindern, IN: Sprachheilarbeit 42, 1, S. 4-21
- Dannenbauer F.M. (1998): Thesen zum Zusammenhang von sprachheilpädagogischer Unterricht und sprachliche Individualtherapie, Die Sprachheilarbeit, 43, S. 90- 94
- Ettenreich- Koschinsky A (2004): Arbeit mit Bilderbüchern im Rahmen eines sprachheilpädagogischen orientierten Unterrichts- aufgezeigt am Beispiel des Bilderbuchs: „Das Schaf mit dem Zitronenohr“, IN: Grohnfeldt M. (Hrsg.), Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie 5, S. 191- 205
- Flick U. (2007): Qualitative Sozialforschung- Eine Einführung, Hamburg: Rowohlt Verlag
- Friedrich G., Friedrich R., de Galgóczy V. (2008): Mit Kindern Gefühle entdecken- Ein Vorlese-, Spiel-, und Mitsingbuch, Weinheim/Basel: Beltz Verlag
- Fuchs A. (2006): Möglichkeiten der Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen am Beispiel der Spezifischen Sprachentwicklungsstörung, IN: Bahr R./Iven C.: Sprache, Emotion, Bewusstheit, Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S. 227-235
- Füssenich I. (1999): Semantik, IN: Hrsg. Baumgartner S., Füssenich I., Sprachtherapie mit Kindern, München: Reinhardt Verlag, S. 63- 103

- Gallmann P. (1991): Wort, Lexem und Lemma, IN: Hrsg: August G./Schaeder B.: Rechtschreibwörterbuch in der Diskussion. Geschichte- Analyse- Perspektiven, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 261-280
- Glück C.W. (1999): Wortfindungsstörungen von Kindern in kognitionspsychologischer Perspektive, Der Sprachheilpädagoge, 2, S. 3-28
- Glück C. W. (2000): Kindliche Wortfindungsstörungen- Ein Bericht des aktuellen Erkenntnisstandes zu Grundlagen, Diagnostik und Therapie, Hrsg.: Baier, Bundschuh, Leonhardt: Münchener Beiträge zur Sonderpädagogik, Band 19, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag
- Glück C. W. (2003a): Semantisch- lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Therapieformen und ihre Wirksamkeit, IN: Sprache, Stimme, Gehör 27, S. 125-134
- Glück C. W. (2003b): Semantisch- lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen, IN: Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 178-184
- Glück C. W. (2007 a): Semantisch- lexikalische Störungen, IN: Hrsg. Grohnfeldt, Lexikon der Sprachtherapie, Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 284 ff
- Glück C.W. (2007 b): Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10 Jährige, München: Elsevier, Urban & Fischer Verlag
- Glück C. (2009 a): Diagnostik semantisch- lexikalischer Störungen, IN: Grohnfeldt M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie 3, Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S.172- 179
- Glück C.(2009 b): Semantisch-lexikalische Störungen als Teilsymptomatik von Sprachentwicklungsstörungen, IN: Grohnfeldt M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie 2, Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S.75-87
- Grimm H. (2003): Störungen der Sprachentwicklung, Göttingen: Hogrefe Verlag
- Grohnfeldt M. (1997): Grundlagen der Therapie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern, Berlin: Edition Marhold, Volker Spiess Verlag
- Grohnfeldt M., Reber K., Schönauer-Schneider W.(2007): Sprachheilpädagogischer Unterricht- Unterrichtsprinzipien, Methoden und Unterrichtsplanung, IN: Sonderpädagogik in Bayern, 50. Jhrg, 3, S. 19-31
- Heimlich U. (2009): Sprach- und Lernstörung, IN: Grohnfeldt M. (Hrsg.) Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie 5, Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 346-355
- Hienerth C., Huber B., Süßenbacher D. (2009): Wissenschaftliches Arbeiten kompakt, Wien: Linde Verlag

- Hoheisl B., Kryspin- Exner (2005): Emotionserkennung in Gesichtern und emotionales Gesichtergedächtnis- Neuropsychologische Erkenntnisse und Darstellung von Einflussfaktoren, IN: Zeitschrift für Neuropsychologie, 16 (2), S. 77-87
- Hollsteiner G., Sonnenmoser M. (2006): Werkstatt Bilderbuch- Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Hülshoff T. (2006): Emotionen, München: Reinhardt Verlag
- Johnston J. (2007): Thinking about child language, Greenville, South Carolina: Thinking Publications University
- Kannengieser S. (2009): Sprachentwicklungsstörungen- Grundlagen, Diagnostik und Therapie, München: Elsevier, Urban & Fischer Verlag, Kapitel 5: Bedeutungserwerb, Lexikonerwerb und semantisch-lexikalische Störungen, S.198-263
- Kauschke C. (2000): Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons- eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen, Tübingen: Gunther Narr Verlag
- Kauschke C., Siegmüller S. (2006): Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen, München: Elsevier, Urban & Fischer Verlag
- Kern H.J. (1997): Einzelfallforschung- Eine Einführung für Studierende und Praktiker, Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Klann-Delius (2008): Der kindliche Wortschatzerwerb, IN: Die Sprachheilarbeit 53, 1, S. 4-14
- Kulot Daniela (2000): Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl, Stuttgart/Wien: Thienemann Verlag
- Künemann H. (1975): Zur Gegenwartssituation, IN: Hrsg. Doderer K., Müller H.: Das Bilderbuch, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 395- 436
- Levelt W.J.M. (1989): Speaking- from Intention to Articulation, Cambridge: The MIT Press
- Luger V. (2006): Versprecher- Voraussetzungen, Entstehung, Interpretation des mentalen Lexikons, Saarbrücken: VDM Verlag, Dr. Müller
- Manske C., Löffel H. (1996): Ein Dino zeigt Gefühle: Fühlen. Empfinden. Wahrnehmen, Köln: Mebes & Noack Verlag
- Mayer A. (2007): Realisierung spezifischer sprachheilpädagogischer Maßnahmen im Unterricht, dargestellt am Beispiel der dialogischen Bilderbuchbetrachtung, IN: Sonderpädagogik in Bayern, 50. Jhg, 3, S. 8- 13
- Müller H. (1975): Vorläufer, IN: Hrsg. Doderer K., Müller H.: Das Bilderbuch, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 1-66

- Mußmann J. (2006): Kognitions- und selbstpsychologische Aspekte eines sprach- und kommunikationsfördernden Unterrichts, IN: Bahr R./Iven C.: Sprache, Emotion, Bewusstheit. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S. 518-525
- Petermann P., Wiedebusch S. (2008): Emotionale Kompetenz bei Kindern, Göttingen: Hogrefe Verlag
- Pinker S. (1984): Language Learnability and Language Development, Cambridge/London: Harvard University Press
- Reber K., Schönauer- Schneider W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts, München: Ernst Reinhardt Verlag
- Reddemann-Tschaikner M., Weigel I. (2002): HOT- ein handlungsorientierter Therapieansatz- für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen, Stuttgart: Georg Thieme Verlag
- Retter H. (1989): Beurteilung von Bilderbüchern- Pädagogische Probleme und empirische Befunde, Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag
- Riehemann S. (2006): Emotionale und (schrift-)sprachliche Förderung mit Bilderbücher, IN: Bahr R./Iven C.: Sprache, Emotion, Bewusstheit. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, S. 168-177
- Rothweiler M. (1999): Neue Ergebnisse zum fast mapping bei sprachnormalen und sprachentwicklungsgestörten Kindern, IN: Hrsg. Meibauer J., Rothweiler M.. Das Lexikon im Spracherwerb, Tübingen: A. Francke Verlag, S. 252- 277
- Rothweiler M. (2001): Wortschatz und Störungen des lexikalischen Erwerbs bei spezifisch sprachentwicklungsgestörten Kindern, Heidelberg: Winter Verlag
- Scheiner Peter (1980): Lesemotivationen als Deutungen von Lebenssituationen- Zu einer Theorie der Lesemotivation, IN: Hrsg: Maier K. E.: Kind und Jugendlicher als Leser, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 110-128
- Schikora U. (2010): Wortschatz und Prosodie bei sprachauffälligen und sprachunauffälligen Kindern, Hrsg. Baier/ Bundschuh/ Grohnfeldt/ Heimlich/ Leonhardt, Münchener Beiträge zur Sonderpädagogik, Band 29, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag
- Schlesiger C. (2009): Zur Bedeutsamkeit des kindlichen Wortschatzerwerbs- Kontinuität lexikalischer und grammatischer Fähigkeiten, IN: Die Sprachheilarbeit 54, 5, S.255-262
- Schmitt K., Weiß P. (2009): Sprach-und Kommunikationsverhalten der Lehrkraft als Mittel unterrichtsimmanenter Sprach- und Kommunikationsförderung, IN: Grohnfeldt M. (Hrsg.) Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie 5, Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 167-179
- Spiegel C. (2009): „Iih, Schwein!“- Kulturspezifische Konzepte im sozialen Raum „Schule“, IN: Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, Engin H./ Olsen R. (Hrsg.), Kronach: Schneider Verlag Hohengehren, S. 165-176

Springer L. (2007): Aphasie, IN: Hrsg. Grohnfeldt, Lexikon der Sprachtherapie, Stuttgart: W. Kohlhammer, S. 20 ff

Szgun G. (2002): Zusammenhänge zwischen semantischer und kognitiver Entwicklung, IN: Grohnfeldt M. (Hrsg.) Handbuch der Sprachtherapie, Band 3, Störungen der Semantik, Berlin: Ed. Marhold im Wiss.-Verl. Spiess, S. 37- 52

Thiele H. (1981): Lehren und Lernen im Gespräch- Gesprächsführung im Unterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag

Troßbach- Neuner E. (1997 a): Schwerpunkte der Unterrichtsarbeit bei Kindern mit Förderbedarf im Bereich der Sprache, IN: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/97, S. 184-189

Troßbach- Neuner E. (1997 b): Entwicklungsorientierte Sprachförderung im Unterricht- Pädagogische Verpflichtung und Chance, IN: Sprachheilarbeit, 42, 6, S. 277- 288

Weinert S. (2004): Wortschatzerwerb und kognitive Entwicklung, IN: Sprache, Stimme, Gehör 28, S. 20-28

Whitehurst G.J. & Co. (1988): Accelerating Language Development Through Picture Book Reading, IN: Development Psychology, Vol. 24, No.4, S. 552- 559

Internetquellen:

Gültiger Grundschullehrplan auf der Homepage des ISB:

<http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=4&TNav=0&INav=0&Fach=&LpSta=6&STyp=1>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das Wort im mentalen Lexikon- in Anlehnung an LUGER 2006, 30, LEVELT 1989, GALLMANN 1991	9
Abbildung 2: Wortschatzerwerb- in Anlehnung an „Im Zentrum steht das Wort“ GRIMM, 2003, 39	11
Abbildung 3: Hypothesenfeld der funktionellen Ursachen- GLÜCK, 2000, 137	14
Abbildung 4: Münchner Modell zur Planung sprachheilpädagogischen Unterrichts- REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER, 2009, 21	18
Abbildung 5: Phasenabfolge für den Bilderbucheinsatz im Unterricht- HOLLSTEIN/SONNENMOSER, 2006, 266	33
Abbildung 6: Bilderbuch "Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl" von KULOT DANIELA (2000)	42
Abbildung 7: Bilderbuchseite von KULOT DANIELA (2000): „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“	44
Abbildung 8: Rettungsring	46
Abbildung 9: Bearbeitete Bilderbuchseite von KULOT DANIELA (2000): „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“	46
Abbildung 10: Krokodilhandpuppe	47
Abbildung 11: Krokodilbilder	47
Abbildung 12: Zielwortschatz	47
Abbildung 13: Spiegelspiel: Gefühl "fröhlich"	54
Abbildung 15: Kollokation "verliebt"	55
Abbildung 14: Kollokation „wütend“	55
Abbildung 16: Fotomemory	56
Abbildung 17: Wettbewerb	57
Abbildung 19: Krokodilmappe V.	59
Abbildung 21: Krokodilmappen	59
Abbildung 18: Krokodilmappe Bü.	59
Abbildung 20: Krokodilmappe J.	59

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Grundsätze der semantisch-lexikalischen Förderung	20
Tabelle 2: Übersicht der Modellierungstechniken.....	23
Tabelle 3: Klassifikation der Impulse- in Anlehnung an THIELE, 1981, 68	23
Tabelle 4: Bausteine des Wortschatzlernens	25
Tabelle 5: Lernvoraussetzungen der Klasse	39
Tabelle 6: Zielwortschatz	41
Tabelle 7: Merkmalsmatrix der Gefühle	42
Tabelle 8: Vereinfachung des Bilderbuchtextes von KULOT DANIELA (2000): „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“	43
Tabelle 9: Veränderung des Bilderbuchtextes von KULOT DANIELA (2000): „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“	44
Tabelle 10: Kombination von Unterrichtseinheiten und Bausteinen.....	51
Tabelle 11: Wortschatzarbeit.....	53
Tabelle 12: Bilderbuchbehauptungen.....	55
Tabelle 13: Studiendesign	61
Tabelle 14: Gesamtpunktzahl der einzelnen Probanden im Dino- Test	64
Tabelle 15: Anzahl der Probanden mit Verbesserung, Stagnation und Rückgang.....	67
Tabelle 16: Qualitative Betrachtung der Ergebnisse	68

Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Produktiver Wortschatz	65
Diagramm 2: Rezeptiver Wortschatz I	65
Diagramm 3: Rezeptiver Wortschatz II	66

Anhang**1.SemLex- Kriterien**

Antworttypen im WWTextpressiv			
BV	Bewältigungsverhalten	Zielwort	Kinderäußerung
NUM	nichtinformative Umschreibung	Automat	Da muss man draufdrücken und dann kommt da was raus.
IUM	informative Umschreibung	Automat	Das ist ein Gerät, z. B. steckt man Geld rein und erhält eine Fahrkarte.
UW	unspezifisches Wort (Vielzweckwörter, allgemeines Aktionsverb, übergebrauchte Wörter)		Ding, machen, tun, geil
WHVO	Wiederholung der Vorgabe	spitz	spitz
WN	Wortneuschöpfung	Automat	Geldrausgeber
AZ	Aufzählung bei Oberbegriffen, Einzelnenennung von Elementen der Oberbegriffsklasse	Tiere	Katze, Kuh, Hirsch, Hund
WAF	Wortartfehler	Schleier	heiraten
CM	Codemixing, Verwendung nicht-deutscher Wörter bei Mehrsprachigkeit	Buch	kitab (= Türkisch für Buch)
SE	semantisch orientierte Ersetzungen – Der verwendete Begriff ist/hat (eine):		
eSE	einfache, semantisch oder lexikalisch orientierte Ersetzungen:		
SA	situationale Assoziation	Ventilator	Sommer
SAVO	situationale Assoziation zur Vorgabe	interessant	neugierig
VÄ	visuelle Ähnlichkeit	Ventilator	Propeller
FB	Funktionsbezug	Ventilator	Föhn
ÖB	örtlichen Bezug	Knospe	Baum
MB	Materialbezug	Fackel	Holz
TAV	Teilaspekt vom Verb	warten	stehen
KOL	Kollokation	Hut	Kopf
fSE	fortgeschrittene, semantisch orientierte Ersetzungen:		
UO	Unterordnung	Spielzeug	Puppe
ÜO	Überordnung	Mensch	Arzt
NON	Nebenordnung Nomen	Zebra	Pferd
NOV	Nebenordnung Verben (Art u. Weise)	lesen	anschauen
NOA	Nebenordnung Adjektive, Adverbien	wild	stark
NOK	Nebenordnung Kategoriale Nomen	Getreide	Gräser
NOVO	Nebenordnung zur Vorgabe	fremd	neu
TG	Teil vom Gesamten u. u.	Baum	Ast
GT	Gegenteil	nass	trocken

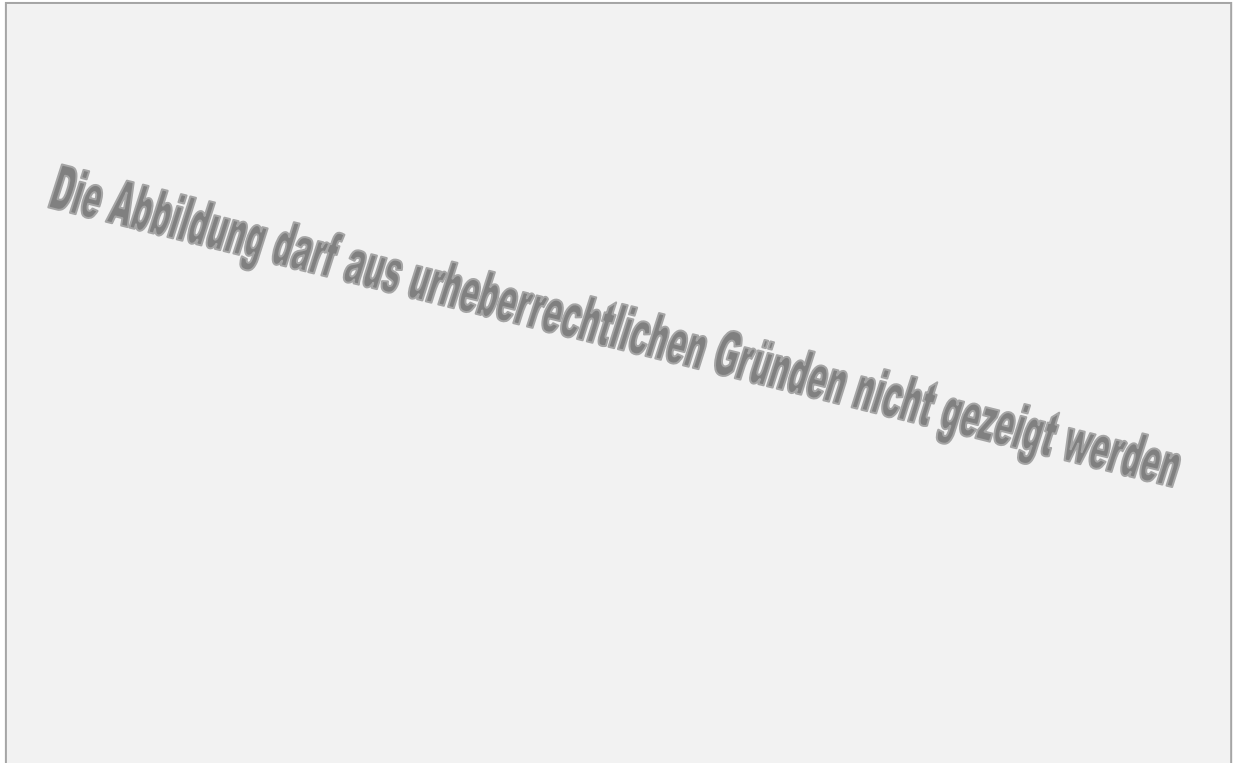
(GLÜCK, 2007 b, 70f)

Antworttypen im WWTextexpressiv			
GN	Gegenteil durch Negation	nass vs. trocken	nicht nass
GU	Gegenteil durch Präfix un-	nass vs. trocken	unnass
SY	im Kontext unpassendes Synonym	Herr	Mann
PE	phonologisch orientierte Ersetzungen – Der verwendete Begriff ist/hat (eine):		
PÄZ	zum Zielwort phonemisch ähnliches Wort	fotografieren	telefonieren
PÄVO	zur Vorgabe phonemisch ähnliches Wort		
PÄE	zu einem Ersetzungswort phonologisch ähnliches Wort		
PF	falsche Phonemfolge, Auslassungen	fotografieren	fotofieren
MF	falsche Morphemfolge	Scheibenwischer	Wischerscheibe
PRÄ	Präfixfehler (Auslassung, falscher Präfix)	begraben	vergraben
DIV	Diverses		
KA	Keine Antwort	—	
IBT	irrelevanter Bildteil		
FI	Fehlinterpretation vis./akust. Vorgaben		
SO	Sonstiges	unverständliche, oder nicht-interpretierbare Äußerung	
R	richtige Antwort		
F	falsch zu wertende Antwort	wenn kein AT vergeben wird	
U	unsicher in der Bewertung o. Analyse	wenn der Testleiter unsicher ist, ob die Antwort r oder f gewertet wird	

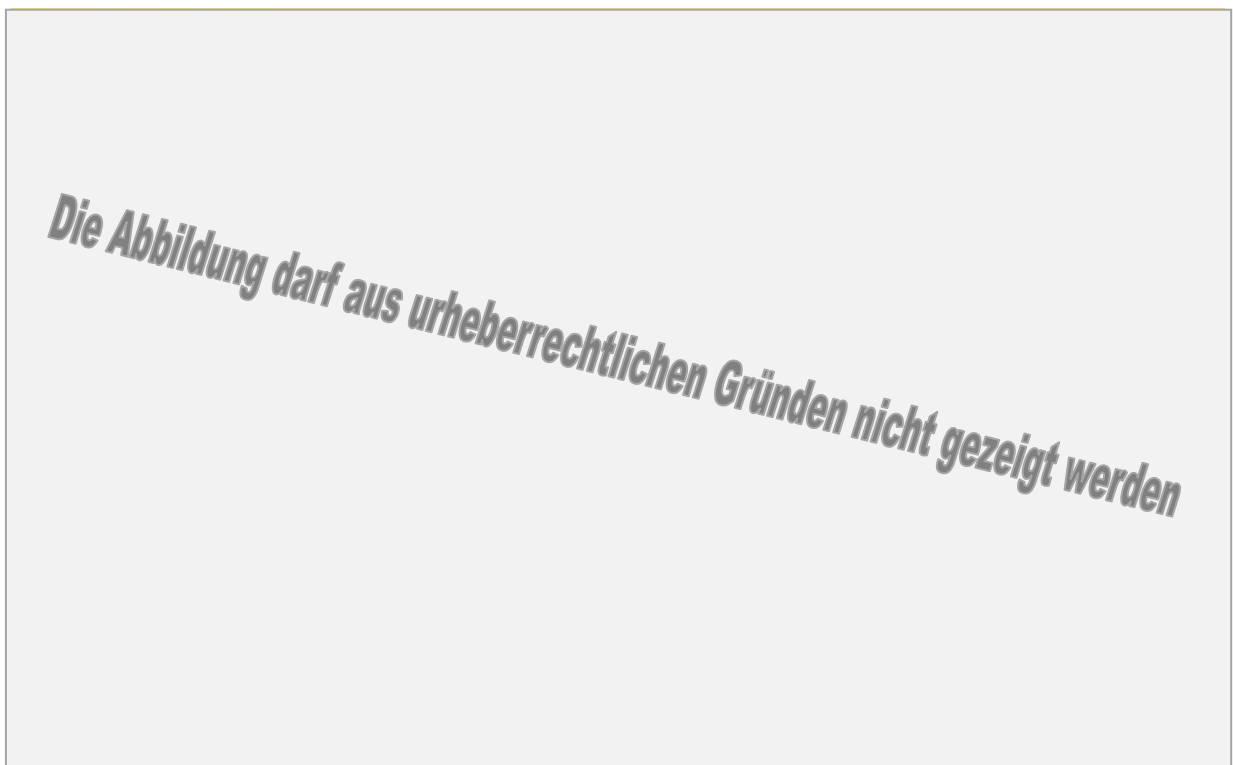
(GLÜCK, 2007 b, 70f)

2.WWT- Auswertungsbögen

Name: A.



Name: Be.



Name: B.

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

Name: J.

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

Name: K.

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

Name: V.

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

Name: D.

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

3.Dino- Test

Deckblatt:

Informelle Diagnostik zu den Primäremotionen: Dino-Test

- erstellt von Katharina Hermannsdorfer-

<i>Name</i>	<i>Alter</i>	<i>Datum</i>	<i>Testleiter</i>

Prätest

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	von 7 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	von 7 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. Mimik 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	von 7 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. Gleiche Gefühlskategorie 2. Andere Gefühlskategorie

Posttest I

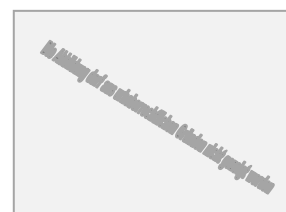
Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	von 7 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	von 7 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. Mimik 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	von 7 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. Gleiche Gefühlskategorie 2. Andere Gefühlskategorie

Posttest II

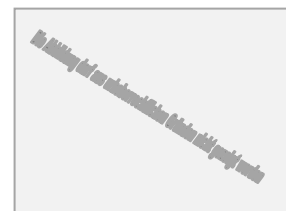
Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	von 7 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	von 7 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. Mimik 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	von 7 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. Gleiche Gefühlskategorie 2. Andere Gefühlskategorie

Auswertungsbögen:**Untertest 1: Produktiver Wortschatz****Testleiter: „Wie fühlt sich der Dino?“****evtl. Testleiter: „Sag es mit einem Wort“****Item 1: ängstlich****Antwort:**

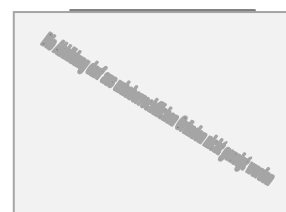
richtig	falsch (in SemLexKriterien einordnen)

**Item 2: wütend****Antwort:**

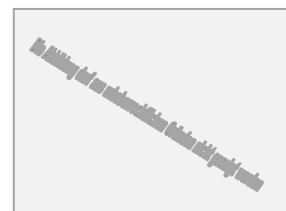
richtig	falsch (in SemLexKriterien einordnen)

**Item 3: verliebt****Antwort:**

richtig	falsch (in SemLexKriterien einordnen)

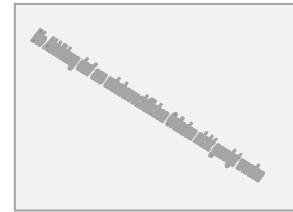
**Item 4: traurig****Antwort:**

richtig	falsch (in SemLexKriterien einordnen)

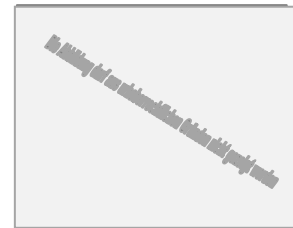


Item 5: neugierigAntwort:

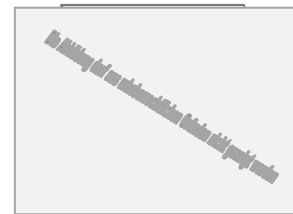
richtig	falsch (in SemLexKriterien einordnen)

**Item 6: überrascht**Antwort:

richtig	falsch (in SemLexKriterien einordnen)

**Item 7: fröhlich**Antwort:

richtig	falsch (in SemLexKriterien einordnen)



Untertest 2: Rezeptiver Wortschatz I (handelnd)

Testleiter: „Du darfst jetzt mal Schauspieler sein. Ich nehme dich auf Kamera auf, während du mir etwas vormachst. Jetzt sei doch mal...“

Item 8: ...traurig

Augen:	Tränen	
Mund:	hängende Mundwinkel	
Körperhaltung:	hängende Schultern	
	hängender Kopf	
Stimme:	leise	

Item 9: ...fröhlich

Körperhaltung:	offene Arme	
	springen/hüpfen	
Stimme:	lachen	

Item 10: ...neugierig

Augen:	groß	
Körperhaltung:	Blickkontakt	
	Hals recken	

Item 11: ...ängstlich

Augen:	groß	
Körperhaltung:	klein	
	zittern	
Stimme:	stumm	

Item 12: ...überrascht

Augen:	groß	
	hochgezogene Augenbrauen	
Mund:	runder Mund	
Stimme:	Ohh/Ahh	

Item 13: ...wütend

Augen:	klein	
	zusammengekniffene Augenbrauen	
Mund:	zusammengekniffen	
Körperhaltung:	Fäuste	
Stimme:	laut/schreien	


Item 14: ...verliebt

Augen:	Augenklimpern	
Mund:	Lächeln	
Körperhaltung:	verschämte Haltung	
Stimme:	singend	


Untertest 3: Rezeptiver Wortschatz II

Testleiter: „Auf welchem Bild ist der Dino...?“


Item 15: ...neugierig

neugierig 	traurig (andere Gefühlskategorie)
überrascht (gleiche Gefühlskategorie)	verliebt (andere Gefühlskategorie)


Item 16: ...traurig

fröhlich (andere Gefühlskategorie)	verliebt (andere Gefühlskategorie)
wütend (gleiche Gefühlskategorie)	traurig 

Item 17: ...verliebt

verliebt 	fröhlich (gleiche Gefühlskategorie)
überrascht (andere Gefühlskategorie)	ängstlich (andere Gefühlskategorie)


Item 18: ...ängstlich

fröhlich (andere Gefühlskategorie)	ängstlich 
überrascht (andere Gefühlskategorie)	traurig (gleiche Gefühlskategorie)


Item 19: ...fröhlich

traurig (andere Gefühlskategorie)	verliebt (gleiche Gefühlskategorie)
fröhlich 	ängstlich (andere Gefühlskategorie)

Item 20: ...überrascht

überrascht 	ängstlich (andere Gefühlskategorie)
wütend (andere Gefühlskategorie)	neugierig (gleiche Gefühlskategorie)

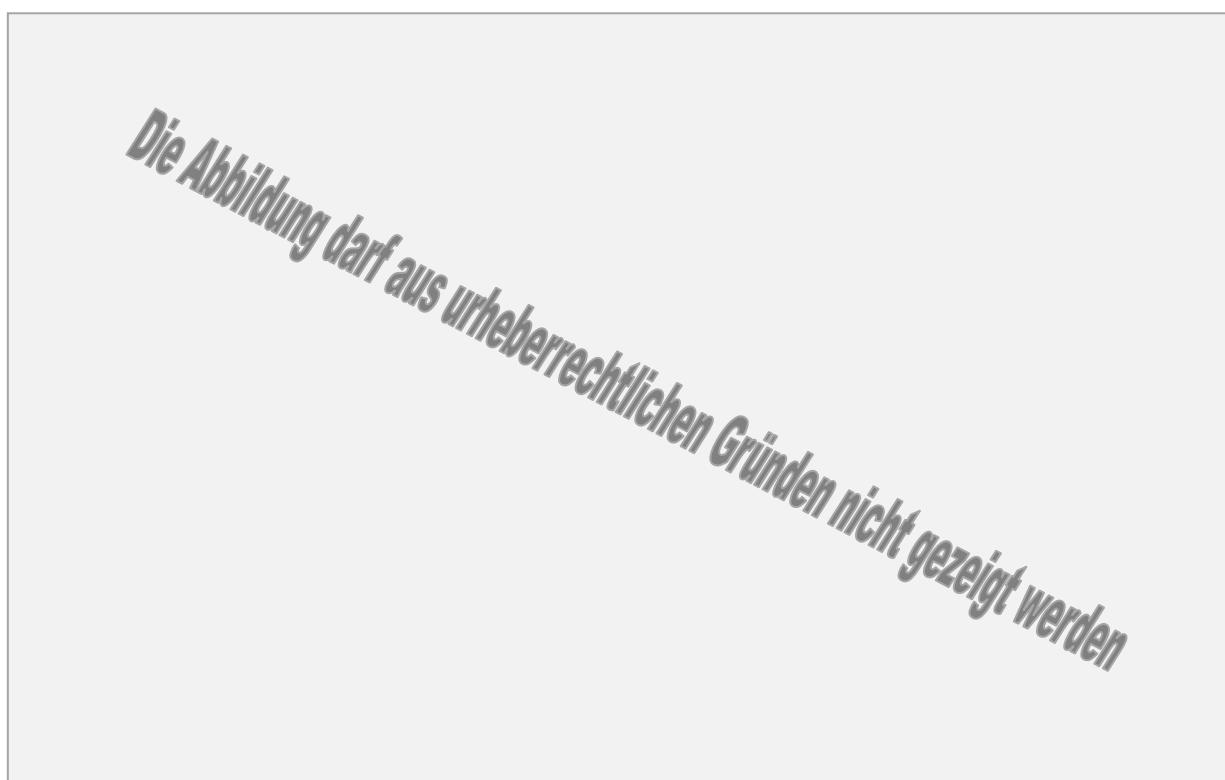
Item 21: ...wütend

wütend 	fröhlich (andere Gefühlskategorie)
neugierig (andere Gefühlskategorie)	traurig (gleiche Gefühlskategorie)

Diagnostikmaterial:

Untertest 1: Produktiver Wortschatz

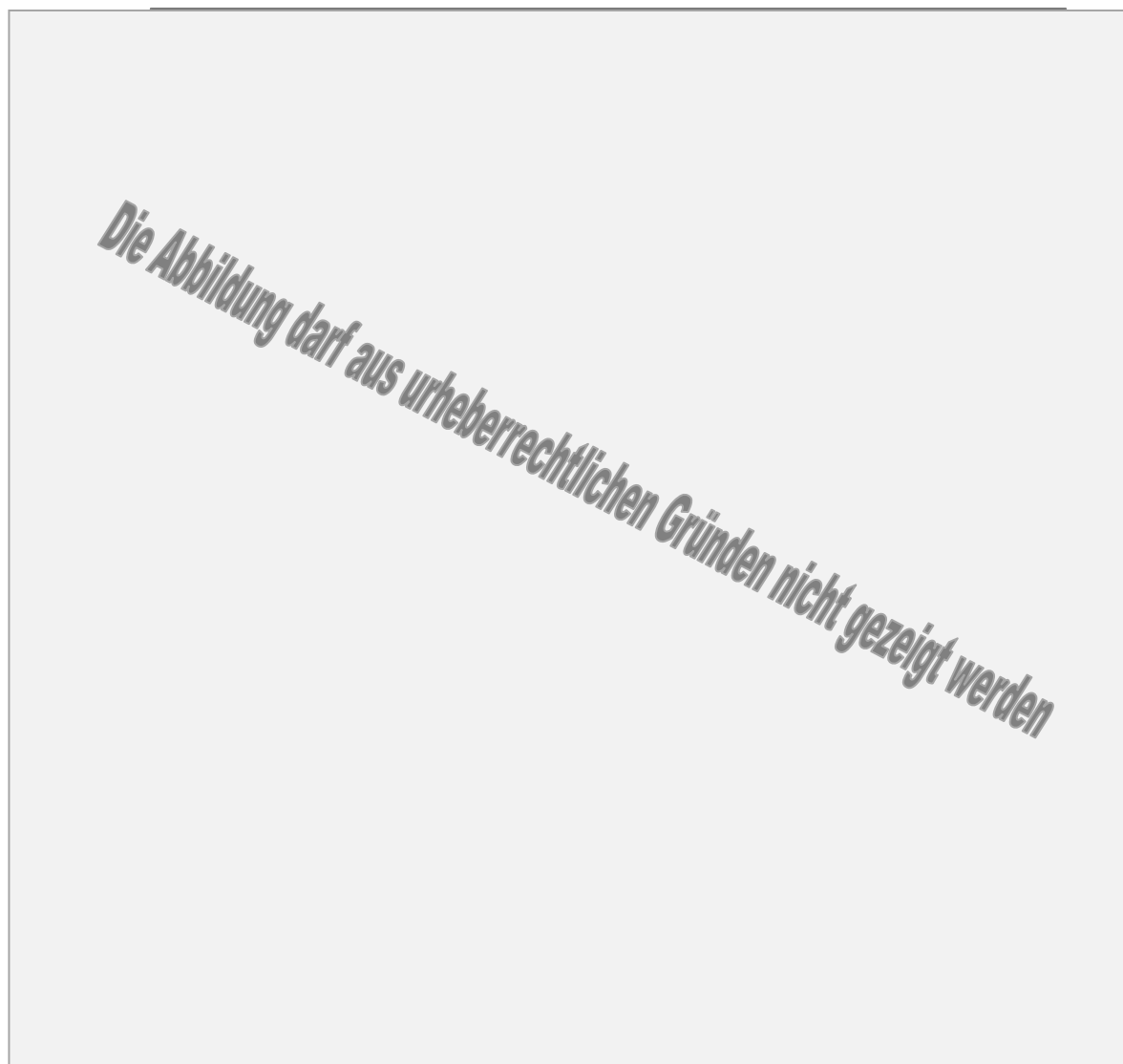
Item 1:



Item 2:

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

Item 3:



Item 4:

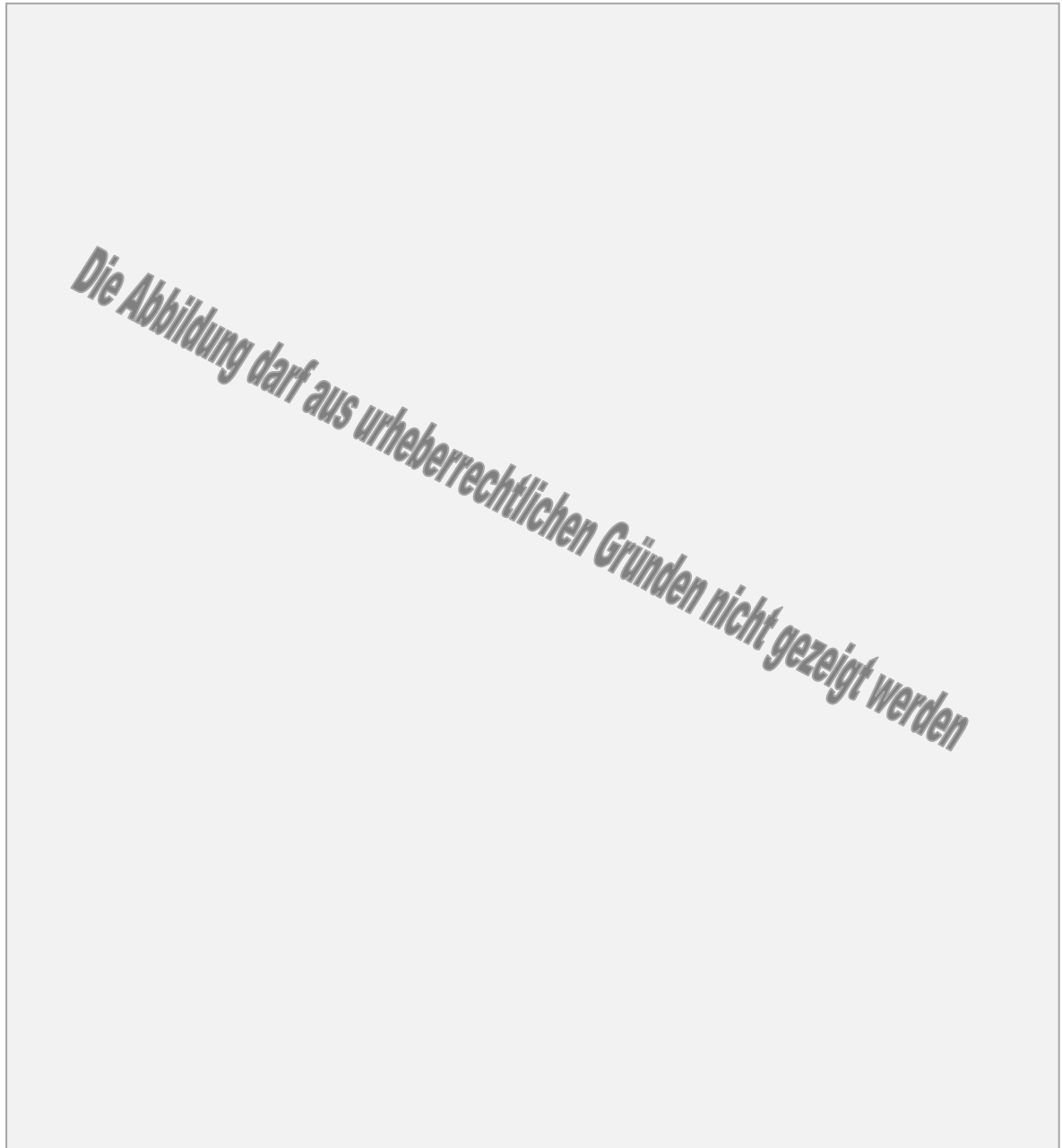


Item 5:

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

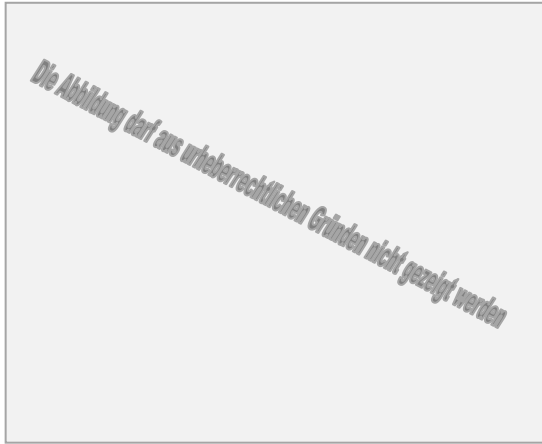
Item 6:

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

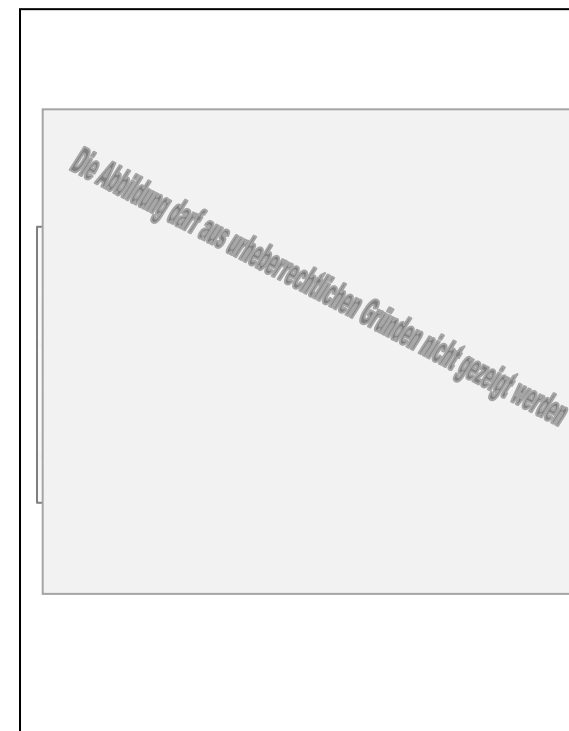
Item 7:

Untertest 3: Rezeptiver Wortschatz II

Item 15:



Item 16:

Item 17:

Item 18:

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

Item 19:

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

Item 20:

Item 21:

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

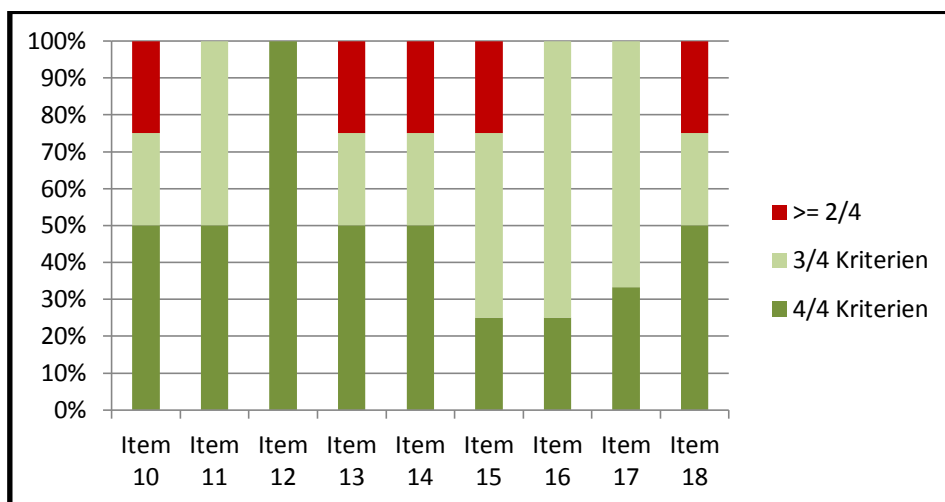
Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

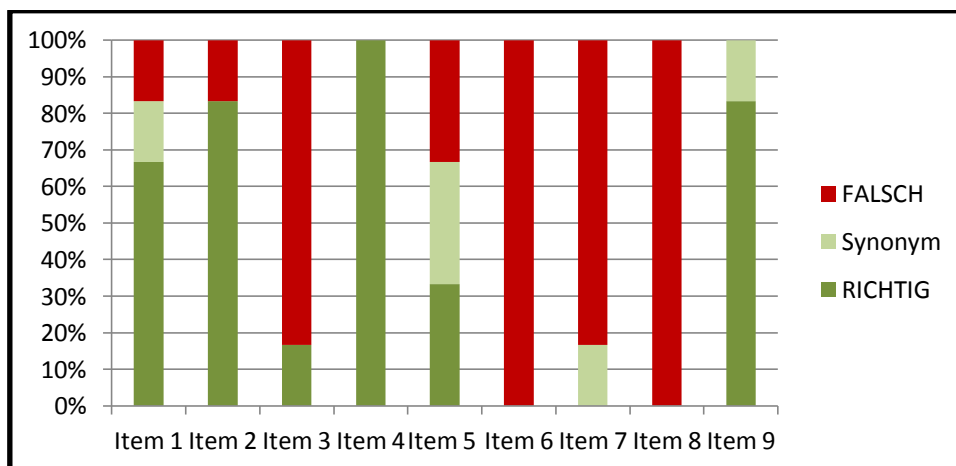
Die Abbildung darf aus urheberrechtlichen Gründen nicht gezeigt werden

4. Probelauf Dino-Test

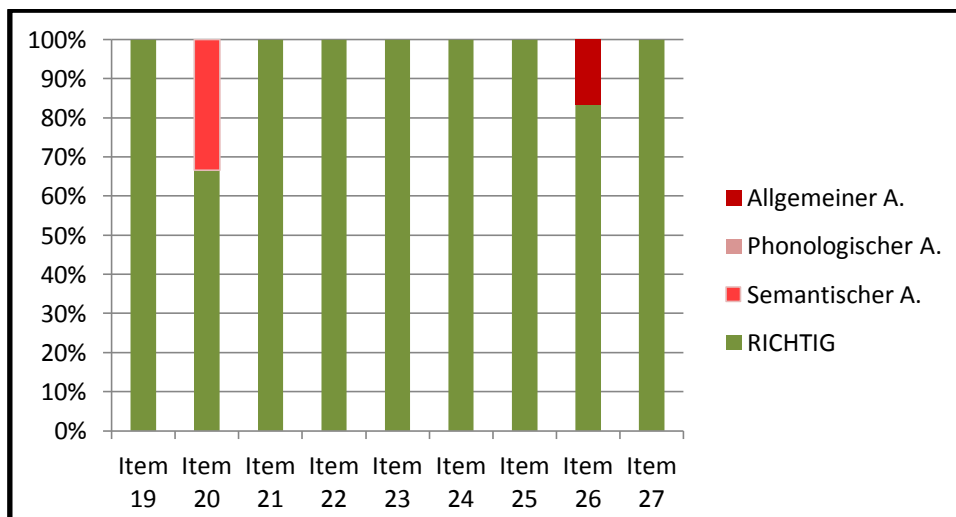
Subtest I:



Subtest II:



Subtest III:



5. Lernvoraussetzungen der Probanden

Legende: ↑ sehr gut → noch ausbaufähig ↓ Förderbedarf vorhanden ± inkonstant



Persönliche Stärken des Kindes



Bereiche, in denen Förderbedarf besteht

Name: A.

<i>Angaben zur Person</i>	
Geburtsdatum	xx.xx.2002
Staatsangehörigkeit	deutsch
Familiensituation	Mutter: türkisch, bayerisch (in D aufgewachsen) Vater: türkisch 3. Generation in Deutschland
<i>Sprache und Sprechen</i>	
Phonetisch-phonologisch	s, p→t, Reduktion von Mehrfachkonsonanz, Fronting
Semantisch-lexikalisch	Wortabruf ↓, Wortschatzumfang ↓, Wortschatzqualität ↓ (Tiere, Pflanzen ↓)
Morphologisch-syntaktisch	V2-Stellung ↓, SVK ↓, Verbendstellung im Nebensatz →, Artikel ↓, Plural ↓, Akkusativ ↓, Dativ ↓, Partizip ↓, Perfektbildung ↓
Pragmatisch-kommunikativ	Kontaktfreude ↑, Blickkontakt ↑, Gesprächigkeit ↑, Erzählfähigkeit →
Sprachverständnis	Wortverständnis ↓, Satzverständnis ↓, Instruktionsverständnis ↓, Textverständnis ↓
Sonstiges	Phonologische Bewußtheit (Silben klatschen ↓, Anlaute ↓, Reimen ↓), Redefluss ↑, Mundmotorik ↓ (Erhält Logopädie) Mehrsprachigkeit (Türkisch- Sprachprobleme treten auch im Türkischen auf)
<i>Weitere Bereiche</i>	
Intellektuelle Fähigkeiten	K-ABC: IQ 72 (+/- 7) unterdurchschnittliche Wert Nonverbale Skala: IQ 65 SON-R 2 ½ -7: IQ 70 Handlungsteil: IQ 81 Denkteil: IQ 64
Entwicklungsstand	verzögert
Lern-und Arbeitsverhalten	Arbeitstempo →, Motivation ↓, Arbeitsstrukturen ↓, Anstrengungsbereitschaft →, Selbstständigkeit →, Ausdauer ↓, Teamfähigkeit →, Beachten des Klassenordnungsrahmens →, Hausaufgaben ↑, Arbeitsmaterialien ↓
Aufmerksamkeit und Konzentration	Aufmerksamkeit → (bei Themen, die ihn interessieren), Meldeverhalten →, Konzentration ↓
Sozialverhalten	Beliebter Spiel- und Lernpartner ↑, Verhalten bei Gruppenarbeiten →, Hilfsbereitschaft →,

	Kontaktaufnahme ↑, Frustrationstoleranz ↓
Wahrnehmung	Auditive Wahrnehmung →, auditive Merkspanne ↓, phonologische Bewusstheit ↓, visuelle Wahrnehmung ↓
Gedächtnis	Abruf von Inhalten ↓, Merkfähigkeit ↓
Motorik	Bewegungsfreudig ↑ (Fussball), Bewegungskoordination ↓, Feinmotorik ↓, Überkreuzung der Körperhälften ↓, Muskeltonus ↓
Schulleistung	Unterdurchschnittlich
Lernbereiche	
Lesen	Lautsynthese ↓, Leseverständnis ↓
Schreiben	Stifthaltung ↑, Abhören von Buchstaben ↓, lautgetreue Schreibweise ↓
Mathematik	Mengenbegriff ↓, simultane Mengenerfassung ↓, Zählen bis 10 →, Rechnen im Zahlenraum 10 ↓, innere Handlungen/Lösungswege ↓, Erfassung der Zweistelligkeit (Zahlenraum 20) ↓
HSU	Interesse ↑, Vorwissen bei verschiedenen Sachthemen ↓
Werken/Textiles Gestalten	Interesse ↑, Umgang mit Arbeitsgeräten/Materialien →
Musik	Interesse ↑↑, Rhythmus ↑, Melodie ↑
Kunst	Interesse ↑, Kreativität ↓, Gefühl für Farben und Formen ↓
Sport	Interesse ↑, Bewegungskoordination →, Grobmotorik →

Name: Be.

Angaben zur Person	
Geburtsdatum	xx.xx.2002
Staatsangehörigkeit	deutsch- türkisch
Familiensituation	Mutter: türkisch, spricht sehr gut deutsch Vater: Drillinge+ 1 Tochter
Sprache und Sprechen	
Phonetisch-phonologisch	
Semantisch-lexikalisch	Wortabruf ↓, Wortschatzumfang ↓, Wortschatzqualität ↓
Morphologisch-syntaktisch	V2-Stellung →, SVK ↑, Verbendstellung im Nebensatz ↓, Artikel ↓, Plural ↓, Akkusativ ↓, Dativ ↓, Partizip ↓, Perfektbildung →
Pragmatisch-kommunikativ	Kontaktfreude ↓, Blickkontakt ↓, Gesprächigkeit ↓, Erzählfähigkeit →, Mimik ↓
Sprachverständnis	Wortverständnis →, Satzverständnis ↓, Instruktionsverständnis ↓, Textverständnis ↓
Sonstiges	Phonologische Bewußtheit (Silben klatschen ↑, Anlaute ↓, Reimen ↑), Redefluss ↓ (Erhält Logopädie) Mehrsprachigkeit (versteht Türkisch)
Weitere Bereiche	
Intellektuelle Fähigkeiten	CFT 1: IQ 78 K-ABC: durchschnittliche Werte in „Zahlennachsprechen“, unterdurchschnittliche Werte in „Dreiecke“, „Fotoserie“
Entwicklungsstand	verzögert

Lern-und Arbeitsverhalten	Arbeitstempo ↑, Motivation →, Arbeitsstrukturen ↑, Anstrengungsbereitschaft ↑, Selbstständigkeit ↑, Ausdauer ↑, Teamfähigkeit ↑, Beachten des Klassenordnungsrahmens ↑, Hausaufgaben ↑, Arbeitsmaterialien ↑
Aufmerksamkeit und Konzentration	Aufmerksamkeit ↑, Meldeverhalten ↑, Konzentration ↑
Sozialverhalten	Beliebter Spiel- und Lernpartner ↑, Verhalten bei Gruppenarbeiten ↑, Hilfsbereitschaft ↑, Kontaktaufnahme ↑, Frustrationstoleranz ↑
Wahrnehmung	Auditive Wahrnehmung ↓, auditive Merkspanne ↓, phonologische Bewusstheit ↓, visuelle Wahrnehmung ↓
Gedächtnis	Abruf von Inhalten →
Motorik	Bewegungsfreudig ↑, Bewegungskoordination ↓, Feinmotorik ↑, Überkreuzung der Körperhälften ↓, Muskeltonus ↑
Schulleistung	Durchschnittlich
Lernbereiche	
Lesen	Lautsynthese ↑, Leseverständnis →
Schreiben	Stifthaltung ↑, Abhören von Buchstaben ↓, lautgetreue Schreibweise ↑
Mathematik	Mengenbegriff ↓, simultane Mengenerfassung → (bis 3), Zählen bis 10 ↑, Rechnen im Zahlenraum 10 →, innere Handlungen/Lösungswege ↓, Erfassung der Zweistelligkeit (Zahlenraum 20) ↑
HSU	Interesse ↑, Vorwissen bei verschiedenen Sachthemen →
Werken/Textiles Gestalten	Interesse ↑, Umgang mit Arbeitsgeräten/Materialien ↑
Musik	Interesse ↑, Rhythmus ↑, Melodie ↑
Kunst	Interesse ↑, Kreativität ↑, Gefühl für Farben und Formen ↑
Sport	Interesse ↑, Bewegungskoordination ↑, Grobmotorik ↑

Name: Bü.

Angaben zur Person	
Geburtsdatum	xx.xx.2002
Staatsangehörigkeit	deutsch- türkisch
Familiensituation	Mutter: türkisch, spricht sehr gut deutsch Drillinge+ 1 Tochter
Sprache und Sprechen	
Phonetisch-phonologisch	Raue Stimme → Stimmknötchen
Semantisch-lexikalisch	Wortabruf ↓, Wortschatzzumfang ↓, Wortschatzqualität ↓
Morphologisch-syntaktisch	V2-Stellung →, SVK ↑, Verbendstellung im Nebensatz ↓, Artikel ↓, Plural ↓, Akkusativ ↓, Dativ ↓, Partizip ↓, Perfektbildung →
Pragmatisch-kommunikativ	Kontaktfreude ↑, Blickkontakt ↑, Gesprächigkeit ↓, Erzählfähigkeit ↓, Mimik ↓
Sprachverständnis	Wortverständnis →, Satzverständnis ↓, Instruktionsverständnis ↓, Textverständnis ↓
Sonstiges	Phonologische Bewußtheit (Silben klatschen ↑, Anlaute ↓,

	Reimen ↑), Redefluss ↓ (Erhält Logopädie) Mehrsprachigkeit (versteht Türkisch)
<i>Weitere Bereiche</i>	
Intellektuelle Fähigkeiten	CFT 1: IQ 85 K-ABC: unterdurchschnittliche Werte in „Zahlennachsprechen“, „Fotoserie“, durchschnittliche Werte in „Dreiecke“
Entwicklungsstand	verzögert
Lern- und Arbeitsverhalten	Arbeitstempo ↑, Motivation ↑, Arbeitsstrukturen ↑, Anstrengungsbereitschaft ↑, Selbstständigkeit ↑, Ausdauer ↑, Teamfähigkeit ↑, Beachten des Klassenordnungsrahmens ↑, Hausaufgaben ↑, Arbeitsmaterialien ↑
Aufmerksamkeit und Konzentration	Aufmerksamkeit ↑, Meldeverhalten →, Konzentration ↑
Sozialverhalten	Beliebter Spiel- und Lernpartner ↑, Verhalten bei Gruppenarbeiten ↑, Hilfsbereitschaft ↑, Kontaktaufnahme ↑, Frustrationstoleranz ↑
Wahrnehmung	Auditive Wahrnehmung ↓, auditive Merkspanne ↓, phonologische Bewusstheit →, visuelle Wahrnehmung ↓
Gedächtnis	Abruf von Inhalten ↓
Motorik	Bewegungsfreudig ↑, Bewegungskoordination →, Feinmotorik ↓, Überkreuzung der Körperhälften →, Muskeltonus ↑
Schulleistung	Durchschnittlich
<i>Lernbereiche</i>	
Lesen	Lautsynthese ↑, Leseverständnis →
Schreiben	Stifthaltung ↑, Abhören von Buchstaben →, lautgetreue Schreibweise ↓ (Nur von Wörtern)
Mathematik	Mengenbegriff ↑, simultane Mengenerfassung ↑, Zählen bis 10 ↑, Rechnen im Zahlenraum 10 →, innere Handlungen/Lösungswege →, Erfassung der Zweistelligkeit (Zahlenraum 20) ↑
HSU	Interesse ↑, Vorwissen bei verschiedenen Sachthemen →
Werken/Textiles Gestalten	Interesse ↑, Umgang mit Arbeitsgeräten/Materialien ↑
Musik	Interesse ↑, Rhythmus ↑, Melodie ↑
Kunst	Interesse ↑, Kreativität ↑, Gefühl für Farben und Formen ↑
Sport	Interesse ↑, Bewegungskoordination ↑, Grobmotorik ↑

Name: D.

<i>Angaben zur Person</i>	
Geburtsdatum	xx.xx.2002
Staatsangehörigkeit	deutsch
Familiensituation	getrennt lebende Eltern 3 Geschwister schwierig
<i>Sprache und Sprechen</i>	

Phonetisch-phonologisch	s , sch→ch2, kn→dr, k→t verwaschene Aussprache
Semantisch-lexikalisch	Wortabruf ↓, Wortschatzumfang ↓, Wortschatzqualität ↓ (Adjektive ↓), (gewählte Ausdrucksweise (Floskeln))
Morphologisch-syntaktisch	V2-Stellung ↓, SVK ↓, Verbendstellung im Nebensatz ↓, Artikel ↑, Plural ↑, Akkusativ ↓, Dativ →, Partizip ↑, Perfektbildung →
Pragmatisch-kommunikativ	Kontaktfreude ↓, Blickkontakt ↑, Gesprächigkeit →, Erzählfähigkeit ↓
Sprachverständnis	Wortverständnis ↑, Satzverständnis → , Instruktionsverständnis ↑, Textverständnis →
Sonstiges	Mundmotorik ↓ Phonologische Bewußtheit (Silben klatschen ↓, Anlaute ↓, Reimen ↑) (Erhält Logopädie)
<i>Weitere Bereiche</i>	
Intellektuelle Fähigkeiten	CFT 1: IQ nicht auswertbar SON-R 2 ½ -7 (Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest): IQ 58
Entwicklungsstand	verzögert
Lern-und Arbeitsverhalten	Arbeitstempo ↓, Motivation →, Arbeitsstrukturen → , Anstrengungsbereitschaft ↓ , Selbstständigkeit ↓, Ausdauer ↓, Teamfähigkeit → , Beachten des Klassenordnungsrahmens →, Hausaufgaben ↑, Arbeitsmaterialien ↓, (verweigert oft)
Aufmerksamkeit und Konzentration	Aufmerksamkeit → (bei Themen, die ihn interessieren), Meldeverhalten ↓, Konzentration ↓
Sozialverhalten	Beliebter Spiel- und Lernpartner ↓ , Verhalten bei Gruppenarbeiten ↓, Hilfsbereitschaft ↓
Wahrnehmung	Auditive Wahrnehmung →, auditive Merkspanne →, phonologische Bewusstheit ↓ , visuelle Wahrnehmung ↑, Einhalten der Lineatur ↑
Gedächtnis	Abruf von Inhalten →
Motorik	Bewegungsfreudig ↑ (nur Fussball) , Bewegungskoordination → , Feinmotorik → , Händigkeit: rechts, Überkreuzung der Körperhälften ↓, Muskeltonus ↓ (bekommt Ergotherapie)
Schulleistung	Unterdurchschnittlich
<i>Lernbereiche</i>	
Lesen	Lautsynthese →, Leseverständnis ↑
Schreiben	Stifthaltung ↓, Abhören von Buchstaben ↓, lautgetreue Schreibweise →
Mathematik	Mengenbegriff ↓, simultane Mengenerfassung (bis 3) ↓, Zählen bis 10 ↑, Rechnen im Zahlenraum 10 ↑, innere Handlungen/Lösungswege ↓, Erfassung der Zweistelligkeit (Zahlenraum 20) ↑
HSU	Interesse ↓, Vorwissen bei verschiedenen Sachthemen ↓
Werken/Textiles Gestalten	Interesse →, Umgang mit Arbeitsgeräten/Materialien →
Musik	Interesse ↓, Rhythmus ↓, Melodie ↓

Kunst	Interesse ↑, Kreativität ↑, Gefühl für Farben und Formen →
Sport	Interesse ↑, Koordination ↓, Grobmotorik →, Bewegungsabläufe ↓

Name: J.

Angaben zur Person	
Geburtsdatum	xx.xx.2002
Staatsangehörigkeit	deutsch
Familiensituation	schwierige familiäre Situation
Sprache und Sprechen	
Phonetisch-phonologisch	Sch -> s; r fehlt;
Semantisch-lexikalisch	Wortabruf →, Wortschatzumfang ↓, Wortschatzqualität ↓
Morphologisch-syntaktisch	V2-Stellung →, SVK ↓, Verbendstellung im Nebensatz ↓, Artikel ↓, Plural ↓, Akkusativ ↓, Dativ ↓, Partizip ↓, Perfektbildung ↓
Pragmatisch-kommunikativ	Kontaktfreude ↑, Blickkontakt ↑, Gesprächigkeit ↑, Erzählfähigkeit ↓, Mimik ↑
Sprachverständnis	Wortverständnis →, Satzverständnis ↓, Instruktionsverständnis ↓, Textverständnis ↓
Sonstiges	Phonologische Bewußtheit (Silben klatschen ↑, Anlaute ↓, Reimen ↑), Redefluss ↑ Epilepsie (Erhält Logopädie/ Ergo) Paukenerguß
Weitere Bereiche	
Intellektuelle Fähigkeiten	CFT 1: IQ 73 K-ABC: durchschnittliche Werte in „Zahlennachsprechen“, „Dreiecke“, unterdurchschnittliche Werte in „Fotoserie“
Entwicklungsstand	
Lern-und Arbeitsverhalten	Arbeitstempo ↓, Motivation →, Arbeitsstrukturen →, Anstrengungsbereitschaft →, Selbstständigkeit →, Ausdauer ↓, Teamfähigkeit →, Beachten des Klassenordnungsrahmens →, Hausaufgaben →, Arbeitsmaterialien →
Aufmerksamkeit und Konzentration	Aufmerksamkeit ↓, Meldeverhalten ↑, Konzentration ↓
Sozialverhalten	Beliebter Spiel- und Lernpartner →, Verhalten bei Gruppenarbeiten ↑ (in der festen Gruppe), Hilfsbereitschaft ↑, Kontaktaufnahme ↑, Frustrationstoleranz ↓
Wahrnehmung	Auditive Wahrnehmung ↓, auditive Merkspanne ↓, phonologische Bewusstheit →, visuelle Wahrnehmung ↓
Gedächtnis	Abruf von Inhalten ↓
Motorik	Bewegungsfreudig ↑, Bewegungskoordination →, Feinmotorik ↓, Überkreuzung der Körperhälften →, Muskeltonus ↑
Schulleistung	Unterdurchschnittlich
Lernbereiche	
Lesen	Lautsynthese ↓, Leseverständnis ↓
Schreiben	Stifthaltung ↑, Abhören von Buchstaben ↓, lautgetreue

	Schreibweise ↓
Mathematik	Mengenbegriff ↓, simultane Mengenerfassung ↓, Zählen bis 10 →, Rechnen im Zahlenraum 10 ↓, innere Handlungen/Lösungswege ↓, Erfassung der Zweistelligkeit (Zahlenraum 20) ↓
HSU	Interesse ↑, Vorwissen bei verschiedenen Sachthemen ↑
Werken/Textiles Gestalten	Interesse ↑, Umgang mit Arbeitsgeräten/Materialien ↑
Musik	Interesse ↑, Rhythmus ↑, Melodie ↑
Kunst	Interesse ↑, Kreativität ↑, Gefühl für Farben und Formen ↑
Sport	Interesse ↑, Bewegungskoordination →, Grobmotorik →

Name: K.

Angaben zur Person	
Geburtsdatum	xx.xx.2002
Staatsangehörigkeit	deutsch
Familiensituation	Mutter: vietnamesisch Vater: deutsch getrennt lebend schwierig
Sprache und Sprechen	
Phonetisch-phonologisch	z → sch
Semantisch-lexikalisch	Wortabruf →, Wortschatzzumfang ↓, Wortschatzqualität ↓
Morphologisch-syntaktisch	V2-Stellung ↓, SVK →, Verbendstellung im Nebensatz ↓, Artikel ↑, Plural ↓, Akkusativ →, Dativ →, Partizip ↓, Perfektbildung ↓
Pragmatisch-kommunikativ	Kontaktfreude ↑, Blickkontakt ↑, Gesprächigkeit ↑, Erzählfähigkeit ↑, Mimik ↓
Sprachverständnis	Wortverständnis →, Satzverständnis ↓, Instruktionsverständnis ↓, Textverständnis ↓
Sonstiges	Phonologische Bewußtheit (Silben klatschen ↓, Anlaute ↓, Reimen →), Redefluss ↓ (Erhält Logopädie) Mehrsprachigkeit (versteht Vietnamesisch)
Weitere Bereiche	
Intellektuelle Fähigkeiten	CFT 1: IQ nicht auswertbar K-ABC: unterdurchschnittliche Werte in „Zahlennachsprechen“, extrem unterdurchschnittliche Werte in „Dreiecke“, „Fotoserie“
Entwicklungsstand	verzögert
Lern-und Arbeitsverhalten	Arbeitstempo ↓, Motivation ↓, Arbeitsstrukturen ↓, Anstrengungsbereitschaft →, Selbstständigkeit ↓, Ausdauer →, Teamfähigkeit ↓, Beachten des Klassenordnungsrahmens →, Hausaufgaben ↑, Arbeitsmaterialien →
Aufmerksamkeit und Konzentration	Aufmerksamkeit → (bei Themen, die ihn interessieren), Meldeverhalten →, Konzentration ↓
Sozialverhalten	Beliebter Spiel- und Lernpartner ↓, Verhalten bei Gruppenarbeiten ↓, Hilfsbereitschaft ↓, Kontaktaufnahme ↑,

	Frustrationstoleranz ↓ (Rollenspiele: Gewalttätige Szenen) (diagnostizierte Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens nach ICD 10- F90.1. → Medikamenteneinnahme)
Wahrnehmung	Auditive Wahrnehmung →, auditive Merkspanne →, phonologische Bewusstheit ↓, visuelle Wahrnehmung ↓
Gedächtnis	Abruf von Inhalten ↓
Motorik	Bewegungsfreudig ↑, Bewegungskoordination ↓, Feinmotorik ↓, Überkreuzung der Körperhälften ↓, Muskeltonus ↑
Schulleistung	Unterdurchschnittlich
Lernbereiche	
Lesen	Lautsynthese →, Leseverständnis → (mit Bildern)
Schreiben	Stifthaltung ↑, Abhören von Buchstaben ↓, lautgetreue Schreibweise ↓
Mathematik	Mengenbegriff ↓ , simultane Mengenerfassung → (bis 3), Zählen bis 10 ↑ , Rechnen im Zahlenraum 10 →, innere Handlungen/Lösungswege ↓, Erfassung der Zweistelligkeit (Zahlenraum 20) ↑
HSU	Interesse →, Vorwissen bei verschiedenen Sachthemen →
Werken/Textiles Gestalten	Interesse ↑, Umgang mit Arbeitsgeräten/Materialien ↑
Musik	Interesse ↓, Rhythmus ↓, Melodie ↓
Kunst	Interesse ↑ , Kreativität →, Gefühl für Farben und Formen →
Sport	Interesse ↑, Bewegungskoordination ↓, Grobmotorik ↓

Name: V.

Angaben zur Person	
Geburtsdatum	xx.xx.03
Staatsangehörigkeit	albanisch
Familiensituation	Mutter: Hausfrau Vater: Lagerist einen Bruder wächst zweisprachig auf
Sprache und Sprechen	
Phonetisch-phonologisch	↑
Semantisch-lexikalisch	Wortabruf ↓, Wortschatzumfang ↓, Wortschatzqualität ↓
Morphologisch-syntaktisch	V2-Stellung ↑, SVK →, Verbendstellung im Nebensatz ↓, Artikel →, Plural →, Akkusativ →, Dativ ↓, Partizip →, Perfektbildung →
Pragmatisch-kommunikativ	Kontaktfreude ↓, Blickkontakt ↓, Gesprächigkeit ↓, Erzählfähigkeit ↓, Mimik ↓
Sprachverständnis	Wortverständnis ↓, Satzverständnis ↓, Instruktionsverständnis ↓, Textverständnis ↓
Sonstiges	Phonologische Bewußtheit (Silben klatschen ↑, Anlaute ↓, Reimen →), Redefluss ↑ , Seit Jan `09 Frühförderung

	Seit April `09 Logopädie
<i>Weitere Bereiche</i>	
Intellektuelle Fähigkeiten	CFT 1: IQ 69/70 (Subtest 3/4/5) K-ABC: „Zahlennachsprechen“ IQ: 100 , „Dreiecke“ IQ: 94 , „Fotoserie“ IQ: 75
Entwicklungsstand	Nässt ein
Lern-und Arbeitsverhalten	Arbeitstempo ↓, Motivation →, Arbeitsstrukturen→, Anstrengungsbereitschaft →, Selbstständigkeit ↑, Ausdauer ↓, Teamfähigkeit ↓, Beachten des Klassenordnungsrahmens ↑, Hausaufgaben ↑, Arbeitsmaterialien ↑
Aufmerksamkeit und Konzentration	Aufmerksamkeit ↓, Meldeverhalten ↓, Konzentration ↓
Sozialverhalten	Beliebter Spiel- und Lernpartner ↓, Verhalten bei Gruppenarbeiten ↓, Hilfsbereitschaft ↓, Kontaktaufnahme ↓, Frustrationstoleranz ↓
Wahrnehmung	Auditive Wahrnehmung ↑, auditive Merkspanne ↓, phonologische Bewusstheit →, visuelle Wahrnehmung ↓
Gedächtnis	Abruf von Inhalten →
Motorik	Bewegungsfreudig ↑, Bewegungskoordination →, Feinmotorik ↑, Überkreuzung der Körperhälften ↓, Muskeltonus ↓
Schulleistung	unterdurchschnittlich
<i>Lernbereiche</i>	
Lesen	Lautsynthese →, Leseverständnis ↓
Schreiben	Stifthaltung ↑, Abhören von Buchstaben ↓, lautgetreue Schreibweise →
Mathematik	Mengenbegriff ↑, simultane Mengenerfassung ↑, Zählen bis 10 ↑, Rechnen im Zahlenraum 10 ↑, innere Handlungen/Lösungswege ↓, Erfassung der Zweistelligkeit (Zahlenraum 20) →
HSU	Interesse ↓, Vorwissen bei verschiedenen Sachthemen ↓
Werken/Textiles Gestalten	Interesse ↓, Umgang mit Arbeitsgeräten/Materialien →
Musik	Interesse ↓, Rhythmus ↓, Melodie ↓
Kunst	Interesse →, Kreativität ↓, Gefühl für Farben und Formen→
Sport	Interesse ↑, Bewegungskoordination →, Grobmotorik →

6. Bearbeitete und vereinfachte Textfassung

Original von Kulot Daniela (2000): „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“

Etwas stimmt mit dem kleinen Krokodil nicht:

An manchen Tagen ist das kleine Krokodil sehr **traurig**.

An manchen Tagen ist das kleine Krokodil **fröhlich**.

Das kleine Krokodil könnte die ganze Welt umarmen, so **glücklich** ist es.

Ganz klarer Fall das kleine Krokodil ist **verliebt**.

Aber da gibt es ein Problem:

Das kleine Krokodil ist nämlich in die Giraffe **verliebt**.

Und die Giraffe ist sehr, sehr groß.

Das kleine Krokodil will der großen Giraffe sein allerschönstes Lächeln zeigen, aber die Giraffe kann das Krokodil nicht sehen.

Das kleine Krokodil sagt: „Ich muss größer werden!“

Das kleine Krokodil baut sich lange Stelzen, auf denen es gehen kann.

Das kleine Krokodil ist **neugierig**, ob es heute der großen Giraffe sein allerschönstes Lächeln zeigen kann.

Aber an diesem Tag fährt die große Giraffe mit dem Fahrrad und sieht das allerschönste Lächeln des kleinen Krokodils nicht.

Das kleine Krokodil sagt: „Ich werde hoch oben auf der Brücke ein Kunststück machen.“

Aber an diesem Tag erzählt die große Giraffe ihrer Freundin etwas Wichtiges und sieht das allerschönste Lächeln des kleinen Krokodils nicht.

Das kleine Krokodil ist **wütend**.

Am nächsten Tag hat sich das kleine Krokodil wieder beruhigt und hat eine Idee.

Das kleine Krokodil denkt: „Ich spiele der Giraffe mein Lieblingslied.“

Aber an diesem Tag hört die große Giraffe MP3-Player und hört das allerschönste Lieblingslied des kleinen Krokodils nicht.

Das kleine Krokodil ist **wütend**.

Aber das kleine Krokodil gibt nicht auf.

Das kleine Krokodil hat noch eine andere Idee:

Es fängt die große Giraffe mit einem Seil ein.

Aber die große Giraffe ist so **überrascht**, dass sie den Kopf ganz schnell wieder nach oben zieht.

Das kleine Krokodil fliegt durch die Luft.

Das kleine Krokodil verletzt sich sehr und muss ins Krankenhaus.

Das kleine Krokodil jammert: „Ich werde niemals der Giraffe mein allerschönstes Lächeln zeigen können.“

Das kleine Krokodil lehnt sich **ängstlich** in sein Kissen zurück.

Das kleine Krokodil geht ganz **ängstlich** und **traurig** nach Hause.

Plötzlich macht es RUMS, KNALL, BUMMS. Das kleine Krokodil fällt zu Boden.

Das kleine Krokodil ist ganz **überrascht**, wen es vor sich sieht? Das ist doch die große Giraffe.

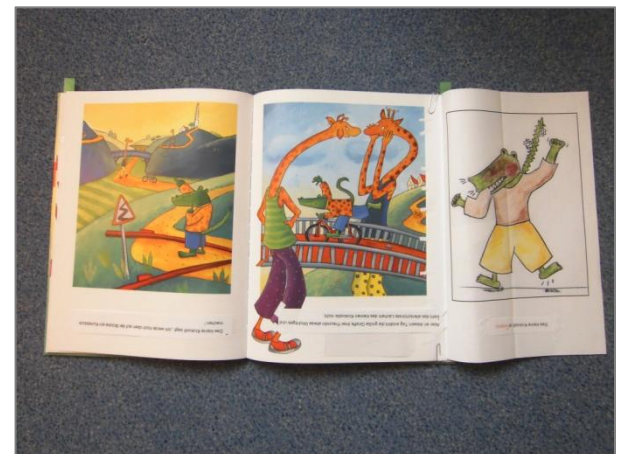
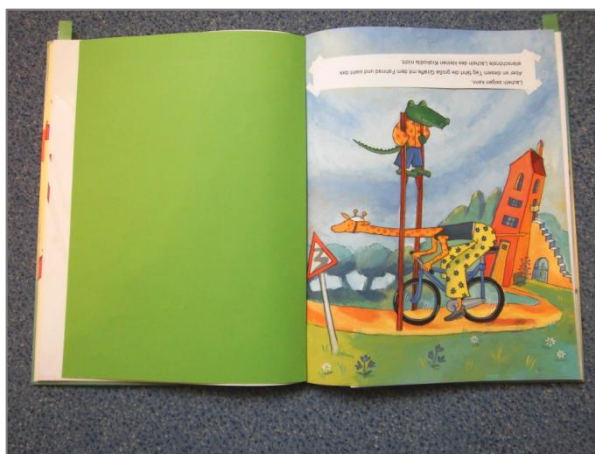
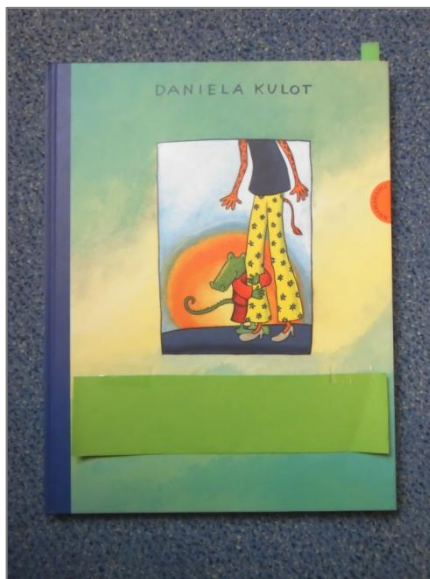
Als sich das kleine Krokodil und die große Giraffe gegenseitig anschauen, müssen sie beide von Herzen lachen.

So sieht die große Giraffe zum ersten Mal das allerschönste Lächeln des kleinen Krokodils.

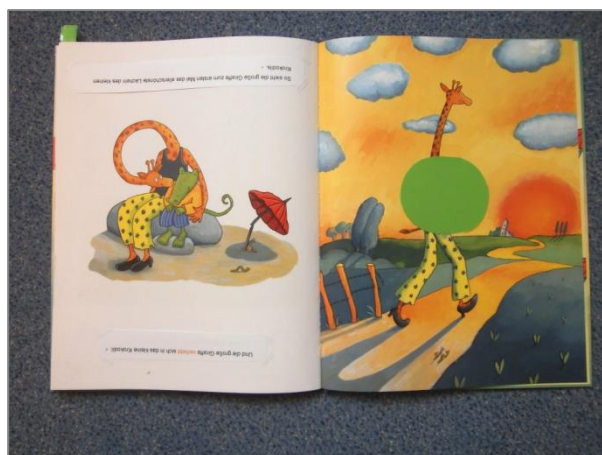
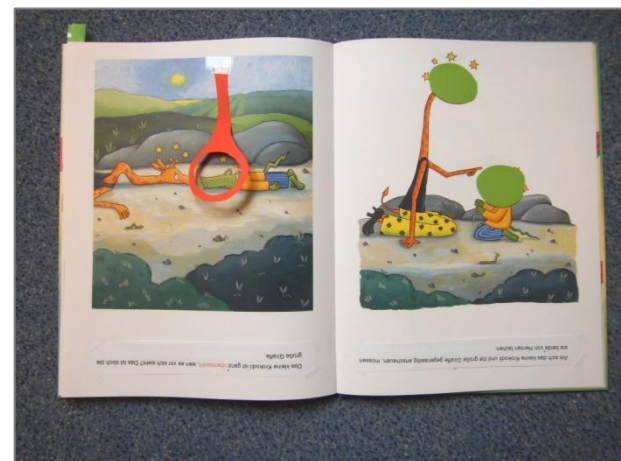
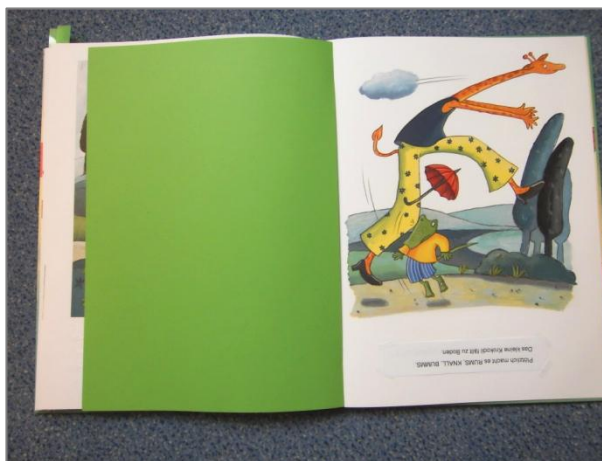
Und die große Giraffe **verliebt** sich in das kleine Krokodil.

7. Bearbeitete Bilderbuchseiten

Original von KULOT DANIELA (2000): „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“

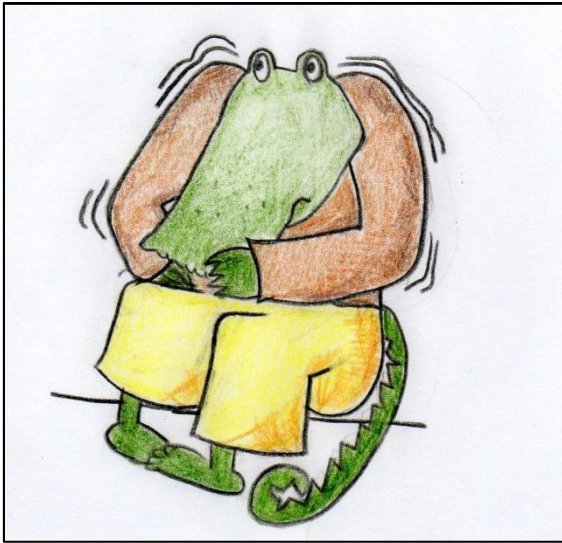


Original von KULOT DANIELA (2000): „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“



8. Krokodilbilder

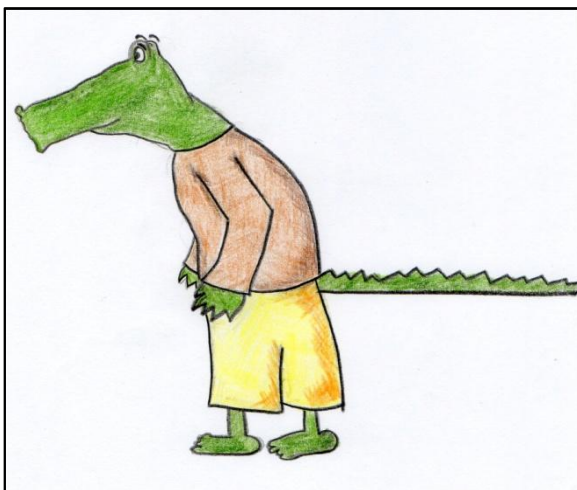
Illustrationen nach den Originalen von KULOT DANIELA (2000): „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“



ängstlich



fröhlich



neugierig



traurig

Illustrationen nach den Originalen von KULOT DANIELA (2000): „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“



überrascht



verliebt



wütend

(Bilder für den Unterricht auf DIN A4)

9. Unterrichtseinheiten

Unterrichtseinheit 1:

Artikulationsschema:

Grobziel: „Wir lesen heute den Anfang einer Geschichte über das kleine Krokodil“

Lernziele:

Lernziele	Sicherung
LZ 1: Die Schüler sollen den 1. Abschnitt der Geschichte verstehen.	<i>Die Schüler sollen die bisherige Geschichte nacherzählen.</i>
LZ 2: Die Schüler sollen die Gefühlsbegriffe des 1. Abschnitts der Geschichte erlernen.	<i>Die Schüler sollen durch ein Pantomimenspiel die Gefühlsbegriffe des 1. Abschnitts sichern.</i>
LZ 3: Die Schüler sollen als Titelbild für die Krokodilmappe ein trauriges, fröhliches oder verliebtes Krokodil malen.	<i>Die Schüler sollen ihr gemaltes Bild präsentieren und erklären.</i>

Grobplanung:

Zeit	Artikulation	L-S- Interaktion
5 min	Hinführung	Impuls: Krokodilhandpuppe
	Zielangabe	„Wir lesen heute den Anfang einer Geschichte über das kleine Krokodil“
10 min	Erarbeitung	LZ 1: Die Schüler sollen den 1. Abschnitt der Geschichte verstehen. → L. liest die Geschichte vor. → L. stellt zahlreiche Zwischenfragen
2 min		<i>LZ 1 Sicherung: Die Schüler sollen die bisherige Geschichte nacherzählen.</i>
9 min		LZ 2: Die Schüler sollen die Gefühlsbegriffe des 1. Abschnitts der Geschichte erlernen.
5 min		→ SS benennen die Gefühle des Krokodils → Wortschatzarbeit findet auf allen Ebenen statt
10 min		<i>LZ 2: Die Schüler sollen durch ein Pantomimenspiel die Gefühlsbegriffe des 1. Abschnitts sichern.</i>
2 min		LZ 3: Die Schüler sollen als Titelbild für die Krokodilmappe ein trauriges, fröhliches oder verliebtes Krokodil malen. → Titelblatt für die ausgeteilten Krokodilmappen wird bearbeitet
2 min	Abschluss	<i>LZ 3 Sicherung: Die Schüler sollen ihr gemaltes Bild präsentieren und erklären.</i> Vermutungen über Weitergang der Geschichte

Stundenschema:

Artikulationsstufe/ Zeit	Sozialform	Medien	Unterrichtsgang	Fördermaßnahmen
Hinführung 5 min	UG Platz	-Handpuppe -Tüte	L: „Guten Morgen. Ihr kennt mich noch vom letzten Schuljahr. Jetzt will ich mit euch ein Projekt machen. Ich komme die nächsten zwei Wochen sechs Mal und arbeite mit euch. Ihr seit jetzt bestimmt auch ganz neugierig was wir machen... dazu hab ich euch jemanden mitgebracht. L. holt die Handpuppe aus einer Tüte. Die Handpuppe begrüßt die Kinder.	

			<p>SS: „Das ist ein Krokodil“ (evtl. L: „Hast du eine Idee was wir heute machen könnten?“) SS: „Wir malen ein Krokodil“ SS: „Wir lernen heute etwas über das Krokodil“ SS: „Wir lesen eine Geschichte über das Krokodil.“ L: „Das könnte alles sein. Ich verrate euch jetzt was wir heute machen. Dazu kommt ihr in den Sitzkreis. Jetzt kommt die Türreihe in den Stuhlkreis. In den Stuhlkreis kommt die Fensterreihe“ (L. legt die Handpuppe auf die Seite)</p>	Verbzweitstellung
Zielangabe: „Wir lesen heute den Anfang einer Geschichte über das kleine Krokodil“				
Lernziel 1: Die Schüler sollen den 1. Abschnitt der Geschichte verstehen.				
Erarbeitung 10 min	UG Stuhl- kreis		<p>L: „Wir lesen heute den Anfang einer Geschichte über das kleine Krokodil. Wie die Überschrift der Geschichte heißt, sage ich euch noch nicht, aber vielleicht könnt ihr euch das später selbst denken.“</p> <p>L. liest die Geschichte vor. (Wortschatz wird betont)</p> <p>Zwischenfragen:</p> <p>L: „Ganz klarer Fall das Krokodil ist...?“ SS: „traurig“ SS: „Es hat keine Familie“ SS: „Es hat einen Schatz gefunden“</p> <p>L: „In wen könnte das Krokodil verliebt sein?“ SS: „auch in ein Krokodil“ SS: „in einen Tiger“ SS: „in eine Giraffe“ L. deckt Bilderbuch auf.</p> <p>L: „Warum ist das ein Problem?“ SS: „weil sie nicht dasselbe sind“ SS: „weil das Krokodil so klein ist“</p> <p>L: „Heute machen wir hier Stopp und lesen nächstes Mal weiter.“ L: „Kannst du dir jetzt denken, wie die Überschrift der Geschichte ist?“ SS: „Das kleine Krokodil ist verliebt“ L: „Das Krokodil ist auch traurig und fröhlich?“ SS: „Es hat viele Gefühle“ L: „Deswegen heißt der Titel: Das kleine Krokodil mit ziemlich viel Gefühl.“ L. deckt den Titel auf. L. schreibt den Buchtitel an die Tafel. L: „Gefühle ist der Oberbegriff für Traurigkeit, Fröhlichkeit, Liebe aber auch Angst“</p>	<p>Begriffspräsentation</p> <p>Nebensatz Akkusativ</p> <p>Elaborations- training auf der Inhaltsebene</p> <p>Fachbegriffe</p>
2 min			<i>Sicherung: Die Schüler sollen die bisherige Geschichte nacherzählen.</i>	Wortbedeutung im

			<p>L: „Du kannst die Geschichte sicher noch einmal in deinen eigenen Worten nacherzählen.“</p> <p>SS: „Das Krokodil ist manchmal traurig, manchmal fröhlich. Es ist verliebt in die Giraffe. Aber die ist so groß, so dass er sie nicht anlächeln kann.“</p>	Kontext
Lernziel 2: Die Schüler sollen die Gefühlsbegriffe des 1. Abschnitts der Geschichte erlernen.				
9 min	UG Stuhl- kreis	<p>-Handpuppe</p> <p>-Wortkarten (traurig, fröhlich, verliebt)</p> <p>-Wortkarten (die Traurigkeit, die Fröhlichkeit, die Liebe)</p> <p>-Wortkarten (trauern, sich freuen, lieben)</p> <p>-Krokodilbilder</p>	<p>L. holt die Handpuppe.</p> <p>L: „Das kleine Krokodil hat sich heute in der Geschichte ganz unterschiedlich gefühlt...“</p> <p>SS: „Es hat sich traurig gefühlt“</p> <p>SS: „Es hat sich fröhlich gefühlt“</p> <p>SS: „Es war glücklich“</p> <p>SS: „Es ist verliebt in die Giraffe“</p> <p>L. legt die Krokodilbilder in den Stuhlkreis.</p> <p>L. spielt die Gefühle mit der Handpuppe nach.</p> <p>L: „Wir haben heute neue Wörter kennen gelernt.“</p> <p>L. zeigt die Wortkarte „traurig“ (fröhlich, verliebt) hoch.</p> <p>L: „Du schreibst ein „au“ in der Mitte („h“ in der Mitte; „ver“ als Vorsilbe und ein „ie“ in der Mitte.“</p> <p>L: „Trau-rig (fröh-lich, ver-liebt)“</p> <p>Alle klatschen, stampfen, hocken die Silben.</p> <p>L: „Um mir das Wort gut zu merken, spreche ich es mir ganz oft vor. Erst ganz leise...dann ganz schnell...dann ganz laut...dann ganz langsam.“</p> <p>SS. sprechen im Chor mit.</p> <p>Alle machen Handzeichen zu dem Wort.</p> <p>S. liest das Wort (mit Silbenbögen).</p> <p>S. erklärt das Wort. (evtl.)</p> <p>(L: „Das erkennst du, wenn jemand weint, wenn er hängende Schultern hat, wenn er ganz leise redet.“</p> <p>L: „Das erkennst du, wenn jemand lacht, wenn jemand hüpf und springt, wenn jemand mit offenen Armen auf dich zukommt.“</p> <p>L: „Das erkennst du wenn jemand die ganze Zeit lächelt, wenn jemand mit den Augen klimpert, wenn er rote Wangen bekommt, wenn es im Bauch kribbelt- man sagt auch „Schmetterlinge im Bauch haben“)</p> <p>L: „Ich bin traurig, wenn ich mit meinem Bruder streite.“</p> <p>L. fragende Geste.</p> <p>SS: „Ich bin traurig, wenn...“</p> <p>L: „Ich bin fröhlich, wenn ich mich mit meinen Freunden treffe.“</p> <p>SS: „Ich bin fröhlich, wenn...“</p> <p>(außer bei „verliebt“- aus Rücksicht auf die Schüler)</p>	<p>Elaborations- training auf der Inhaltsebene</p> <p>Elaborations- training auf der Formebene</p> <p>(graphemische Information)</p> <p>(phonologische Information) Strategietraining</p> <p>(semantische Information)</p> <p>(syntaktische Information)</p> <p>(episodische Information)</p>

			<p>L: „Das Krokodil hat sich in die Giraffe verliebt.“</p> <p>L: „Das ist ein Wie-Wort. Wie bin ich? Ich bin traurig“</p> <p>L: „Wie heißt das Namenwort dazu?“</p> <p>SS: „Die Trauer, die Traurigkeit (die Fröhlichkeit; die Liebe)“</p> <p>L. legt die Wortkarte dazu.</p> <p>L: „Wie heißt das Tun-Wort dazu?“</p> <p>SS: „trauern (sich freuen, lieben)“</p> <p>L. legt die Wortkarte dazu.</p> <p>L: „Ein Wortteil (man sagt auch Wortstamm dazu) ist immer gleich, -trau-(-froh-; -lieb-).“</p> <p>L: „Kannst du auch noch anders zu traurig (fröhlich, verliebt) sagen?“</p> <p>L: „Was ist das Gegenteil von traurig (fröhlich, verliebt)?“</p> <p>L. hängt nach jedem Wort die Wortkarten und das Bild an die Tafel.</p> <p>L: „Sehr gut. Ihr habt jetzt ganz lange ganz toll gearbeitet. Jetzt bewegen wir uns noch ein bisschen. Jetzt sind wir fröhlich. Wir springen und hüpfen im Kreis und lachen laut.</p> <p>Jetzt sind wir ganz traurig. Wir lassen die Schultern hängen und weinen.</p> <p>Jetzt sind wir verliebt. Wir tänzeln und klimpern mit den Augen und singen ein Lied.“</p> <p>SS. bewegen sich nach den Anweisungen.</p>	<p>Fachbegriffe (syntaktische Information)</p> <p>(morphologische Information)</p> <p>(prozedurale Information)</p>
5 min		-Handpuppe -Zettel (traurig, fröhlich, verliebt)	<p><i>Sicherung: Die Schüler sollen durch ein Pantomimenspiel die Gefühlsbegriffe den 1. Abschnitts des Buches sichern.</i></p> <p>L: „Jetzt machen wir ein Rätsel, ein Schüler macht ein Gefühl vor, die andere erraten. Das kleine Krokodil hat einen Zettel im Maul. Auf dem Zettel steht das Gefühl, dass du dann vormachen sollst.“</p> <p>Die Handpuppe hält dem Schüler den Zettel hin.</p> <p>S kommt nach vorne und spielt ein Gefühl vor.</p> <p>SS: „traurig“</p> <p>SS: „fröhlich“</p> <p>SS: „verliebt“</p> <p>L: „Das habt ihr toll gemacht. Du setzt dich zurück auf deinen Platz.“</p>	Elaborations-training auf der Inhaltsebene
Lernziel 3: Die Schüler sollen als Titelbild für die Krokodilmappe ein trauriges, fröhliches oder verliebtes Krokodil malen.				
10 min	EA Platz	-Krokodil-mappen -AB	L: „Du bekommst für das Projekt eine Krokodilmappe von mir. Da sammeln wir alle tollen Sachen, die wir gemeinsam machen. Du bekommst das Titelblatt von mir. Darauf malst du jetzt ein trauriges oder ein.... oder ein ... Krokodil“	Elaborations-training auf der Inhaltsebene

			SS: „fröhliches Krokodil“ SS: „verliebtes Krokodil“ SS. teilen AB aus und malen ihr Titelbild.	
2 min			<i>Sicherung: Die Schüler sollen ihr gemaltes Bild präsentieren und erklären.</i> L: „Wer möchte sein gemaltes Krokodil herzeigen?“ SS präsentieren ihr Blatt. S: „Ich habe ein trauriges Krokodil gemalt.“ S: „Ich habe ein fröhliches Krokodil gemalt.“ L. gibt Feedback zu den verschiedenen Gefühlsausdrücken. L: „Jetzt heftest du dein Blatt in deine Mappe“	Abruftraining
Abschluss 2 min		-Handpuppe	Handpuppe verabschiedet sich von den Schülern. L: „Morgen kommen ich und das kleine Krokodil zurück und wir werden die Geschichte ein Stück weiterlesen. Wie vermutest du geht die Geschichte weiter?“ L: „Ich vermute, dass...“ SS: „das Krokodil aufgibt“ L: „Ich vermute...“ SS: „dass das Krokodil versucht so groß zu werden wie die Giraffe“ L: „Ihr habt tolle Ideen. Wir werden morgen sehen wie es weiter geht.“	Nebensatz

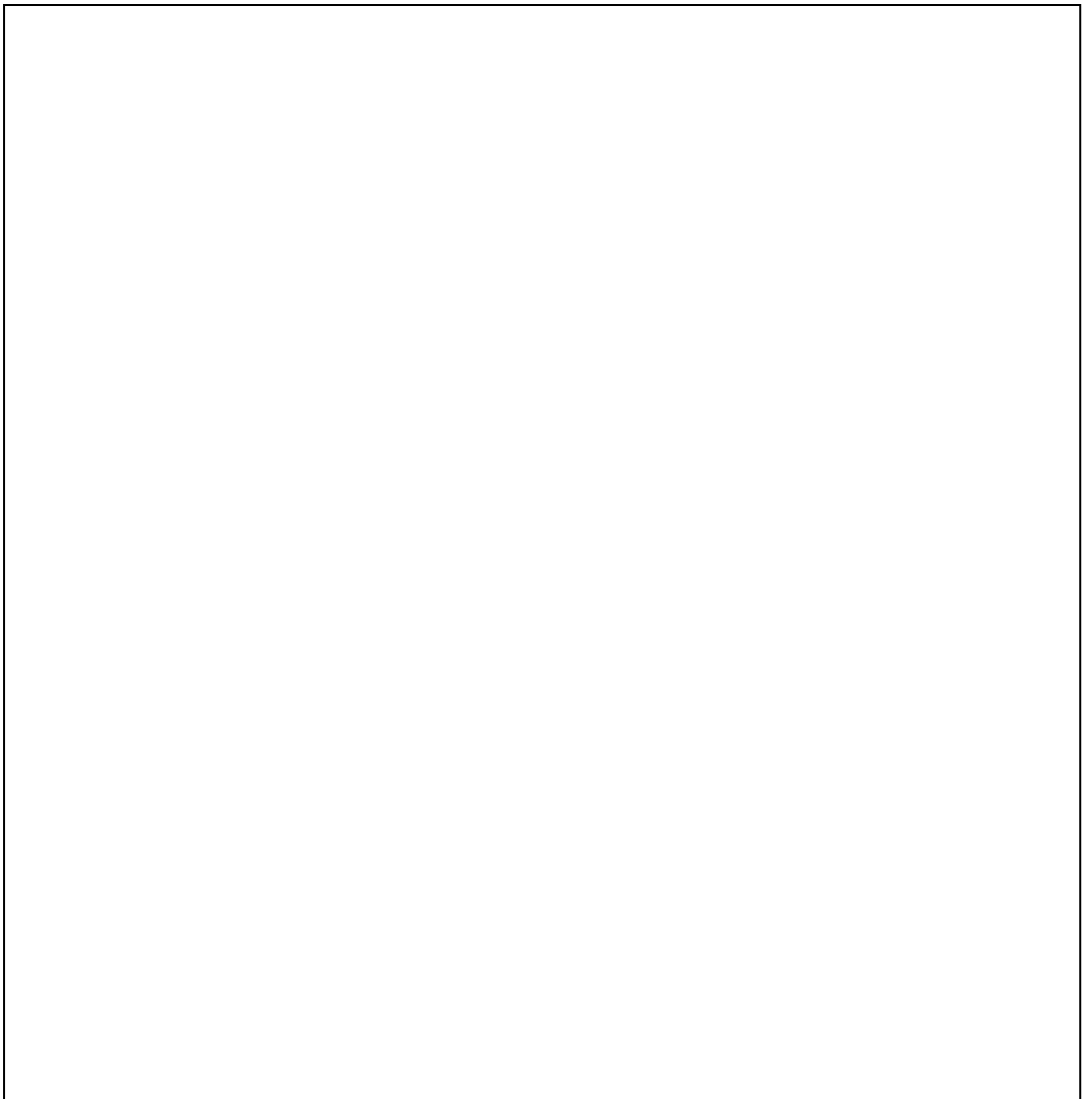
Tafelbild:

<p>Das kleine Krokodil mit ziemlich viel Gefühl</p> <div style="text-align: center;"> <div>das</div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;">    </div> <div style="display: grid; grid-template-columns: 1fr 1fr 1fr; gap: 10px; margin-top: 20px;"> <div>traurig</div> <div>fröhlich</div> <div>verliebt</div> <div>die Traurigkeit</div> <div>die Fröhlichkeit</div> <div>die Liebe</div> <div>trauern</div> <div>sich freuen</div> <div>lieben</div> </div> </div>		
--	--	--

Unterrichtsmaterialien:

Arbeitsblatt:

Das ist die Krokodilmappe
von



Fotos:

Unterrichtseinheit 2:**Artikulationsschema:**

Grobziel: „Wir lesen heute das Buch: „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“ weiter“

Lernziele:

Lernziele	Sicherung
LZ 1: Die Schüler sollen den 2. Abschnitt der Geschichte verstehen.	<i>Die Schüler sollen die bisherigen Bilder aus der Geschichte sortieren.</i>
LZ 2: Die Schüler sollen die Gefühlsbegriffe des 2. Abschnittes erlernen.	<i>Die Schüler sollen die Gefühlsbegriffe durch ein Spiegelspiel sichern.</i>

Feinziele:

Zu LZ 1:

Feinziel a) Die Schüler sollen die bisherige Geschichte wiederholen.

Feinziel b) Die Schüler sollen die vorgelesene Geschichte verstehen.

Grobplanung:

Zeit	Artikulation	L-S- Interaktion
2 min	Hinführung	Impuls: L. hebt das Bilderbuch hoch
1 min	Zielangabe	„Wie lesen heute das Buch: „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“ weiter“
5 min 12 min 9 min 10 min 5 min	Erarbeitung	LZ 1: Die Schüler sollen den 2. Abschnitt der Geschichte verstehen. → Wiederholen der bisherigen Geschichte → L. liest 2. Abschnitt vor → Zwischenfragen werden gestellt <i>LZ 1 Sicherung: Die Schüler sollen die bisherigen Bilder aus der Geschichte sortieren.</i> LZ 2: Die Schüler sollen die Gefühlsbegriffe des 2. Abschnittes erlernen. → Wortschatzarbeit auf allen Ebenen <i>LZ 2 Sicherung: Die Schüler sollen die Gefühlsbegriffe durch ein Spiegelspiel sichern.</i>
2 min	Abschluss	Erklärung einer Mindmap

Stundenschema:

Artikulationsstufe/ Zeit	Sozialform	Medien	Unterrichtsgang	Fördermaßnahmen
Hinführung 2 min	UG Platz	-Bilderbuch	L. hebt das Bilderbuch hoch. SS: „Wir lesen heute die Geschichte weiter“ L: „Du hast Recht. Kommt wieder alle im Stuhlkreis zusammen. Jetzt kommt die Türreihe in den Stuhlkreis. In den Stuhlkreis kommt die Fensterreihe“	Verbzweitstellung
Zielangabe: „Wir lesen heute das Buch: „Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl“ weiter“				
Lernziel 1: Die Schüler sollen den 2. Abschnitt der Geschichte verstehen.				
Erarbeitung 5 min	UG Stuhlkreis	-Handpuppe	<i>Feinziel a) Die Schüler sollen die bisherige Geschichte wiederholen.</i> L: „Angefangen hat die Geschichte so: Das Krokodil war mal traurig...“ L. wirft das Krokodil an einen Schüler weiter.	Wortbedeutung im Kontext

			<p>S: „Dann war das Krokodil fröhlich“ S. wirft den Ball weiter.</p> <p>S: „Dann hat sich das Krokodil verliebt in die Giraffe“</p> <p>S: „Das Krokodil wollte der Giraffe sein allerschönstes Lächeln zeigen.“</p> <p>S: „Die Giraffe war aber so groß, dass das Krokodil sein allerschönstes Lächeln nicht sehen konnte.“</p>	Pragmatik
12 min		-Bilderbuch	<p><i>Feinziel b) Die Schüler sollen die vorgelesene Geschichte verstehen.</i></p> <p>L: „Du hast bestimmt eine Idee wie die Geschichte weitergeht?“</p> <p>SS: „Er klettert auf einen Baum.“</p> <p>SS: „Er ruft ihren Namen.“</p> <p>L: „Ich lese mal die Geschichte weiter.“</p> <p>L. liest die Geschichte weiter. (Wortschatz betont)</p> <p>Zwischenfragen:</p> <p>L: „Das Krokodil baut sich...?“ (fragende Geste)</p> <p>SS: „Einen Turm“</p> <p>SS: „Eine Leiter“</p> <p>L: „Was macht denn das Krokodil, wenn es neugierig ist?“</p> <p>SS: „Reckt den Hals“</p> <p>SS: „Macht große Augen“</p> <p>L: „Seht euch mal das Bild an. Welche Idee könnte das kleine Krokodil haben?“</p> <p>SS: „Es könnte auf die Brücke steigen“</p> <p>SS: „Es steigt auf einen Berg“</p> <p>L: „und es sieht das....“</p> <p>SS: „das allerschönste Lächeln des Krokodiles nicht“ (Schüler sprechen im Chor)</p> <p>L: „Das kleine Krokodil ist...“</p> <p>SS: „...wütend.“</p> <p>L: „Was könnte dem Krokodil noch einfallen?“</p> <p>SS: „Es könnte mit dem Trampolin zu der Giraffe hochspringen“</p> <p>L: „und es sieht das....“</p> <p>SS: „das allerschönste Lächeln des Krokodiles nicht“ (Schüler sprechen im Chor)</p> <p>L: „Das kleine Krokodil“</p> <p>SS: „...ist wütend“</p> <p>L: „Wie die Geschichte zu Ende geht lesen wir übernächstes Mal. Du setzt dich wieder auf deinen Platz“</p>	<p>Pragmatik</p> <p>Begriffs- präsentation</p>
9 min	EA Platz	-AB -Glocke	<p><i>Sicherung: Die Schüler sollen die bisherigen Bilder aus der Geschichte sortieren.</i></p>	

		-AB als Folie	<p>L: „Du bekommst ein Arbeitsblatt. Du musst die bisherigen Bilder der Geschichte in die richtige Reihenfolge bringen. Dazu schreibst du in das kleine Kästchen unter das Bild die richtige Zahl. Du fängst mit 1 an. Bist du schon früher fertig, ist hier noch ein leeres Kästchen. Achtung: Es ist nicht jedes Bild auf deinem AB drauf! Da darfst du dir selbst ausdenken wie die Geschichte weiter geht und es malen. Du gehst auf deinen Platz.“</p> <p>SS gehen auf ihren Platz und bearbeiten das Arbeitsblatt.</p> <p>L. läutet die Glocke, wenn die Arbeitszeit um ist.</p> <p>L: „...sagst du uns bitte deine Bilderreihenfolge“</p> <p>L. schreibt die Bilderreihenfolge auf die Folie. SS korrigieren mit.</p> <p>L: „Das fertige AB heftest du in deine Krokodilmappe ein.“</p>	Pragmatik (Handlungsablauf)
Lernziel 2: Die Schüler sollen die Gefühlsbegriffe des 2. Abschnittes erlernen.				
10 min	UG Stuhl- kreis	<p>-Handpuppe</p> <p>-Wortkarten (neugierig, wütend)</p> <p>-Wortkarten (die Neugierde, die Wut)</p> <p>-Wortkarten (gieren, wüten)</p> <p>-Krokodilbilder</p>	<p>L. holt die Handpuppe.</p> <p>L: „Das kleine Krokodil hat sich heute in der Geschichte ganz unterschiedlich gefühlt...“</p> <p>SS: „Es hat sich wütend gefühlt“</p> <p>SS: „Es war neugierig“</p> <p>L. legt die Krokodilbilder in den Stuhlkreis.</p> <p>L. spielt die Gefühle mit der Handpuppe nach.</p> <p>L: „Wir haben heute neue Wörter kennen gelernt.“</p> <p>L. zeigt die Wortkarte „neugierig“ (wütend) hoch.</p> <p>L: „Du schreibst ein „ie“ in der Mitte („ü“ in der Mitte).“</p> <p>L: „Neu-gier-ig (wü-tend)“</p> <p>Alle klatschen, stampfen, hocken die Silben.</p> <p>L: „Um mir das Wort gut zu merken, spreche ich es mir ganz oft vor. Erst ganz leise...dann ganz schnell...dann ganz laut...dann ganz langsam.“</p> <p>SS. sprechen im Chor mit.</p> <p>Alle machen Handzeichen zu dem Wort.</p> <p>S. liest das Wort (mit Silbenbögen).</p> <p>S. erklärt das Wort. (evtl.</p> <p>L: „Das erkennst du wenn jemand den Hals reckt und große Augen hat“</p> <p>L: „Das erkennst du wenn jemand rot wird im Gesicht, mit den Füßen stampft und sehr laut schreit.</p> <p>L: „Ich bin neugierig, wenn ich meine Nachbarn flüstern höre.“</p> <p>L: „Ich bin wütend, wenn meine Freundin mich nicht zum Geburtstag einlädt.“</p> <p>L. fragende Geste</p> <p>SS: „Ich bin neugierig, wenn...“</p> <p>SS: „Ich bin wütend, wenn...“</p>	<p>Elaborations- training auf der Inhaltsebene & Elaborations- training auf der Formebene</p> <p>(graphemische Information)</p> <p>(phonologische Information) Strategietraining</p> <p>(semantische Information)</p> <p>(syntaktische Information)</p> <p>(episodische Information)</p>


			<p>L: „Das ist ein Wie-Wort. Wie bin ich? Ich bin neugierig (wütend)“ L: „Wie heißt das Namenwort dazu?“ SS: „Die Neugierde (die Wut)“ L. legt die Wortkarte dazu. L: „Wie heißt das Tun-Wort dazu?“ SS: „gieren (wüten)“ L. legt die Wortkarte dazu.</p> <p>L: „Ein Wortteil (man sagt auch Wortstamm dazu) ist immer gleich, -neugier-(-wu/üt).“ L: „Kannst du auch noch anders zu neugierig (wütend) sagen?“ L: „Was ist das Gegenteil von neugierig (wütend)?“</p> <p>L. hängt nach jedem Wort die Wortkarten und das Bild an die Tafel.</p> <p>L: „Sehr gut. Ihr habt jetzt ganz lange ganz toll gearbeitet. Jetzt bewegen wir uns noch ein bisschen. Jetzt recken wir ganz neugierig die Häse und schleichen mit weit aufgerissenen Augen umher. Jetzt stampfen wir ganz wütend auf den Boden auf und brüllen ganz laut.“ SS. bewegen sich nach den Anweisungen.</p>	<p>Fachbegriffe</p> <p>(syntaktische Information)</p> <p>(morphologische Information)</p> <p>(prozedurale Information)</p>
5 min	PA Sitzreihe	-Krokodil- karte -Giraffen- karte -Glocke	<p><i>Sicherung: Die Schüler sollen die Gefühlsbegriffe durch ein Spiegelspiel sichern.</i></p> <p>L: „Zum Ende machen wir noch ein Spiel. Die Giraffengruppe setzt sich in einer Reihe auf den Boden. Die Krokodilgruppe kommt zu mir und ich sage ihnen ein Gefühl. Die Krokodilreihe setzt sich dann der Giraffengruppe gegenüber. Auf mein Zeichen macht die Krokodilgruppe ohne Worte ihr Gefühl vor. Ihr Partner versucht genau dasselbe Gefühl nachzumachen.“ SS. teilen sich in zwei Gruppen ein und folgen den Anweisungen. L: „Und welches Gefühl war das?“ SS: „wütend (fröhlich...)“</p>	<p>Elaborations- training auf der Inhaltsebene</p>
Abschluss 2 min		-Folie Mindmap	<p>L: „Du hast super mitgearbeitet. Wie ich schon vorher gesagt hab, lesen wir morgen nicht die Geschichte weiter, sondern wir machen eine Mindmap. Das ist Englisch und heißt „Gedächtnislandkarte“. Da werden wir dann eure Ideen zu Gefühlen sammeln und aufschreiben.“</p>	

Tafelbild:

<p>Das kleine Krokodil mit ziemlich viel Gefühl</p>		
<div>das</div>		
		
<div>neugierig</div>		<div>wütend</div>
<div>die Neugierde</div>		<div>die Wut</div>
<div>gieren</div>		<div>wüten</div>

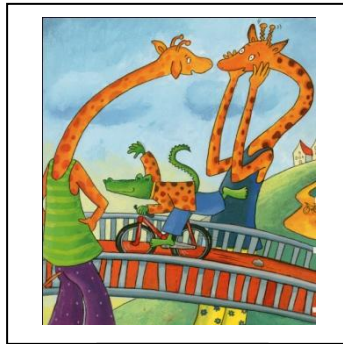
Unterrichtsmaterialien:

Arbeitsblatt:

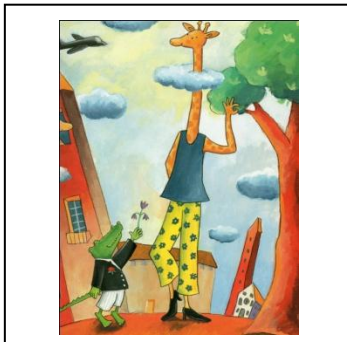
Name:	Datum:	Projekt: 
-------	--------	--

1. Bringe die Bilder in die richtige Reihenfolge!

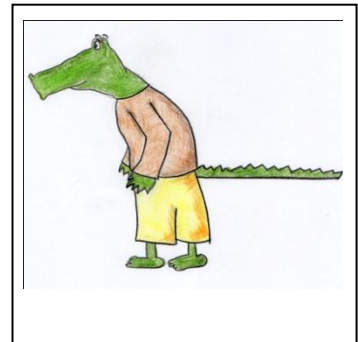


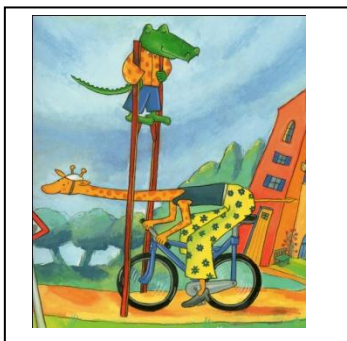




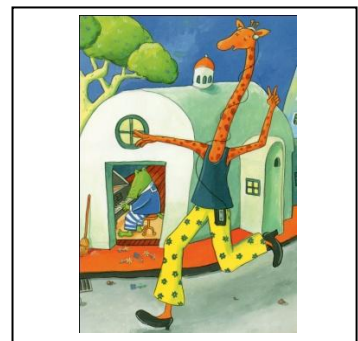






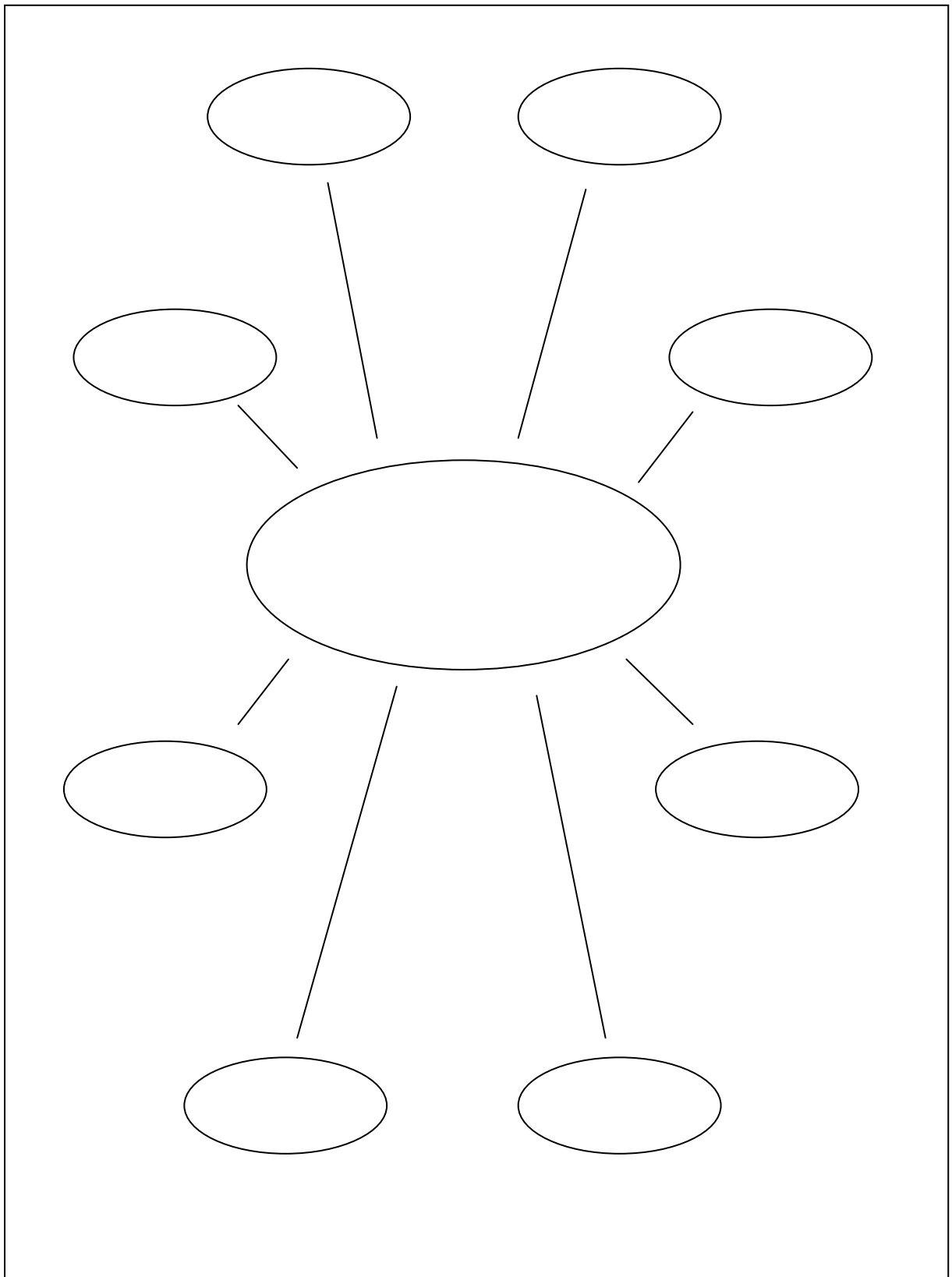








Folie:



Fotos:



Unterrichtseinheit 3:**Artikulationsschema:**

Grobziel: „Gefühle“

Lernziele:

Lernziel	Sicherung
LZ 1: Die Schüler sollen eine Gefühle-Mindmap erstellen.	<i>Die Schüler sollen die Gefühle-Mindmap AB bearbeiten.</i>
LZ 2: Die Schüler sollen Plakate mit den wichtigsten Merkmalen der bisherigen Gefühle gestalten.	<i>Die Schüler sollen ihre selbstgestalteten Plakate präsentieren.</i>

Feinziele:

Zu LZ 1:Feinziel a) *Die Schüler sollen die Gefühle aus der bisherigen Geschichte benennen und in gute und schlechte Gefühle sortieren.*Feinziel b) *Die Schüler sollen weitere Gefühle aufzählen.*

Grobplanung:

Zeit	Artikulation	L-S- Interaktion
3 min	Hinführung	Impuls: L. spielt die Pantomime mit den bisherigen Gefühlen
1 min	Zielangabe	„Gefühle“
	Erarbeitung	LZ 1: Die Schüler sollen eine Gefühle-Mindmap erstellen. ➔ bisherigen Gefühle werden benannt ➔ weitere Gefühle hinzugefügt <i>LZ 1 Sicherung: Die Schüler sollen die Gefühle-Mindmap AB bearbeiten.</i> LZ 2: Die Schüler sollen Plakate mit den wichtigsten Merkmalen der bisherigen Gefühlen gestalten. ➔ SS suchen sich einen Partner ➔ SP gestalten ihre Plakat <i>LZ 2 Sicherung: Die Schüler sollen ihre selbstgestalteten Plakate präsentieren.</i>
2 min	Abschluss	Ausblick auf nächste Stunde

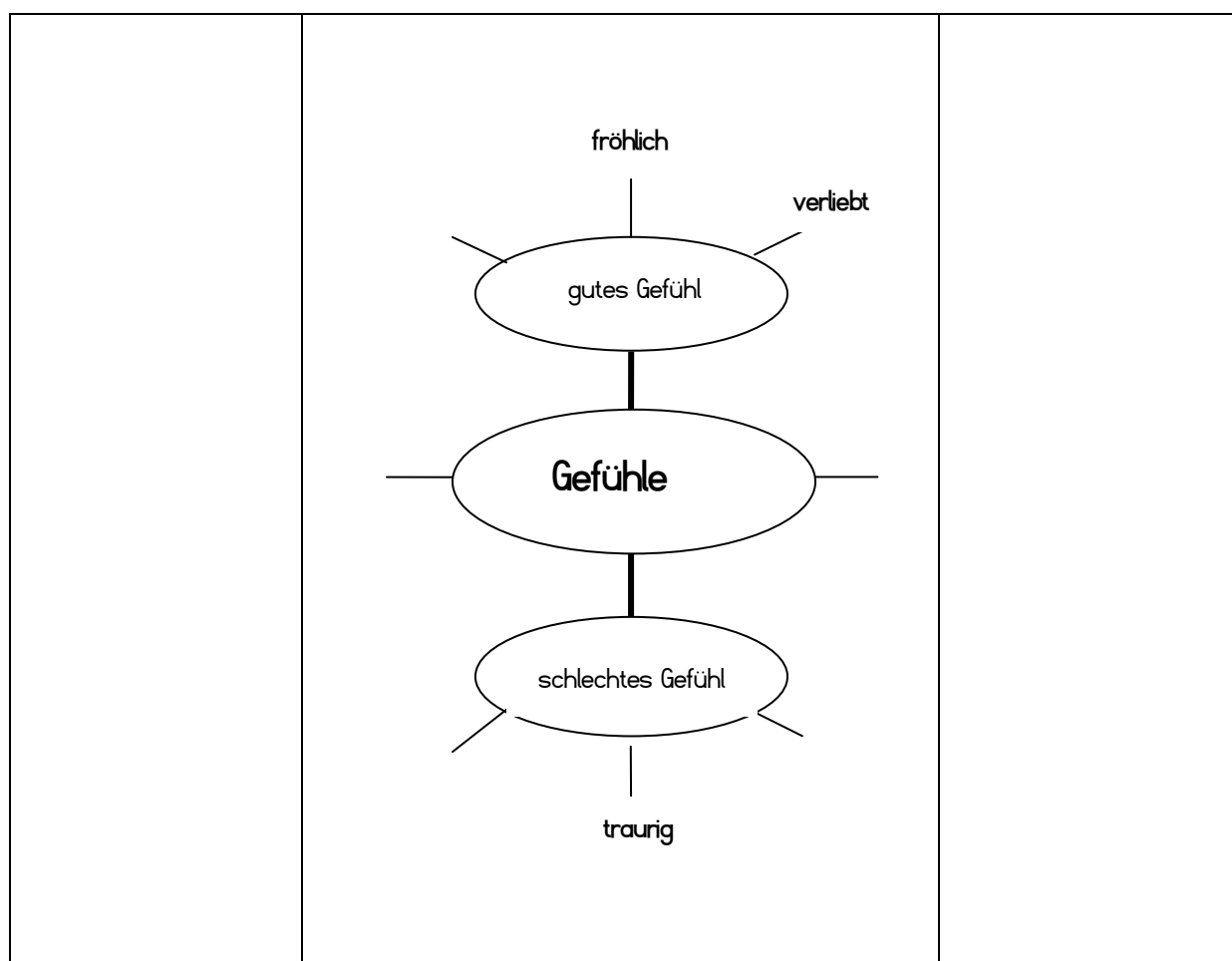
Stundenschema:

Artikulationsstufe/ Zeit	Sozialform	Medien	Unterrichtsgang	Fördermaßnahmen
Hinführung 3 min	UG Platz		L. spielt pantomimisch das Gefühl traurig (fröhlich, verliebt, neugierig, wütend) vor. SS: „Du bist traurig (fröhlich, verliebt, neugierig, wütend).“ L: „Und das alles zusammen sind...“ SS: „Gefühle“ L: „Richtig und darum geht es heute.“	Elaborations-training auf der Inhaltsebene
Zielangabe: „Gefühle“				
Lernziel 1: Die Schüler sollen eine Gefühle-Mindmap erstellen.				
Erarbeitung 5 min	UG Platz	-Tafel -Wortkarten	<i>Feinziel a) Die Schüler sollen die Gefühle aus der bisherigen Geschichte benennen und in gute und schlechte Gefühle sortieren.</i> L. klappt die Tafel auf. L: „Du erkennst bestimmt schon was das werden	Elaborations-training auf der

			<p>soll?“</p> <p>SS: „eine Mindmap“</p> <p>SS: eine Gedächtnislandkarte“</p> <p>L: „Sehr gut. Unser Gedächtnis ist aufgebaut wie eine Mindmap. Alle Wörter, die wir neu lernen bekommen einen neuen Platz und werden mit den alten verbunden. Je öfter du sie dir vorsagst, desto besser kannst du sie dann auch merken.</p> <p>Deswegen machen wir viele Übungen, damit dein Gedächtnis besser funktioniert.“</p> <p>L. schreibt an die Tafel „Gefühle“. (fragende Geste)</p> <p>SS: „traurig...“</p> <p>SS dürfen an die Tafel und die Wortkarten hinhängen. (L. zeigt den richtigen Platz)</p> <p>L: „Hast du eine Idee warum diese Wörter hier stehen und diese hier?“</p> <p>SS: „Da ist mehr Platz“</p> <p>SS: „Das eine sind gute Gefühle, das andere sind schlechte Gefühle“</p> <p>L: „Das ist gut, bei diesen Gefühlen fühlst du dich gut und bei diesen Gefühlen fühlst du dich schlecht.“</p>	Inhaltsebene (traurig, fröhlich, verliebt, neugierig, wütend)
5 min		-Tafel	<p><i>Feinziel b) Die Schüler sollen weitere Gefühle aufzählen.</i></p> <p>L: „Du kennst bestimmt noch mehr Gefühle?“</p> <p>SS: „wütend“</p> <p>SS: „wenn ich Angst habe“</p> <p>SS: „wenn ich Streit habe“</p> <p>(evtl. L: „Ist das ein gutes oder schlechtes Gefühl?“)</p> <p>L. trägt die genannten Gefühle in die Mindmap ein.</p>	Wortbedeutungen im Kontext
10 min	EA Platz	-2 AB -Glocke	<p><i>Sicherung: Die Schüler sollen die Gefühle-Mindmap AB bearbeiten.</i></p> <p>L: „Wir haben jetzt ein tolles Tafelbild gemacht. Du bekommst nun zwei Arbeitsblätter. Hier schneidest du alle Gefühle aus, die du findest. Danach klebst du sie, wie an der Tafel, auf dieses Arbeitsblatt.“</p> <p>L. hält entsprechende Arbeitsblätter hoch. Der Austeildienst verteilt die Arbeitsblätter. SS schneiden die Gefühle aus und kleben sie auf das Arbeitsblatt.</p> <p>L. läutet die Glocke.</p> <p>L: „Du kannst deine fertige Mindmap in deine Krokodilmappe heften.“</p>	(graphemische Information)
Lernziel 2: Die Schüler sollen Plakate mit den wichtigsten Merkmalen der 5 Gefühle gestalten.				
Erarbeitung 12 min	PA Platz	- Plakate - Glocke	<p>L: „Du brauchst einen Partner. Du bekommst ein Plakat von mir mit einem Gefühl. Auf das Plakat schreibst du alles was dir dazu einfällt, z.B. bei traurig. Was ist das Gegenteil, wann bin ich traurig, woran sieht man, dass jemand traurig ist? Du hast 10 min Zeit. Du hörst eine Glocke, wenn du aufhören musst.“</p> <p>SS suchen sich ihre Partner und gestalten ihr Plakat.</p>	Wortbedeutung im Kontext
8 min	Präsentation	- Magnete	<i>Sicherung: Die Schüler präsentieren ihr selbstgestalteten Plakate.</i>	

			L: „Jede Gruppe kommt nach vorne und stellt ihr Plakat vor. Danach hängen wir es an die Tafel.“ Die einzelnen Gruppen stellen nacheinander ihr Plakate vor.	Abruftraining
Abschluss 2 min	UG Platz	-Bilder- buch -Folie	L: „Wir haben heute ganz viel geschafft. Ganz toll.“ L. legt eine Folie auf. SS: „Das ist das nächste Bild aus der Geschichte.“ L: „Du kannst dir schon mal überlegen, wie die Geschichte weitergeht.“	

Tafelbild:




Unterrichtsmaterialien:

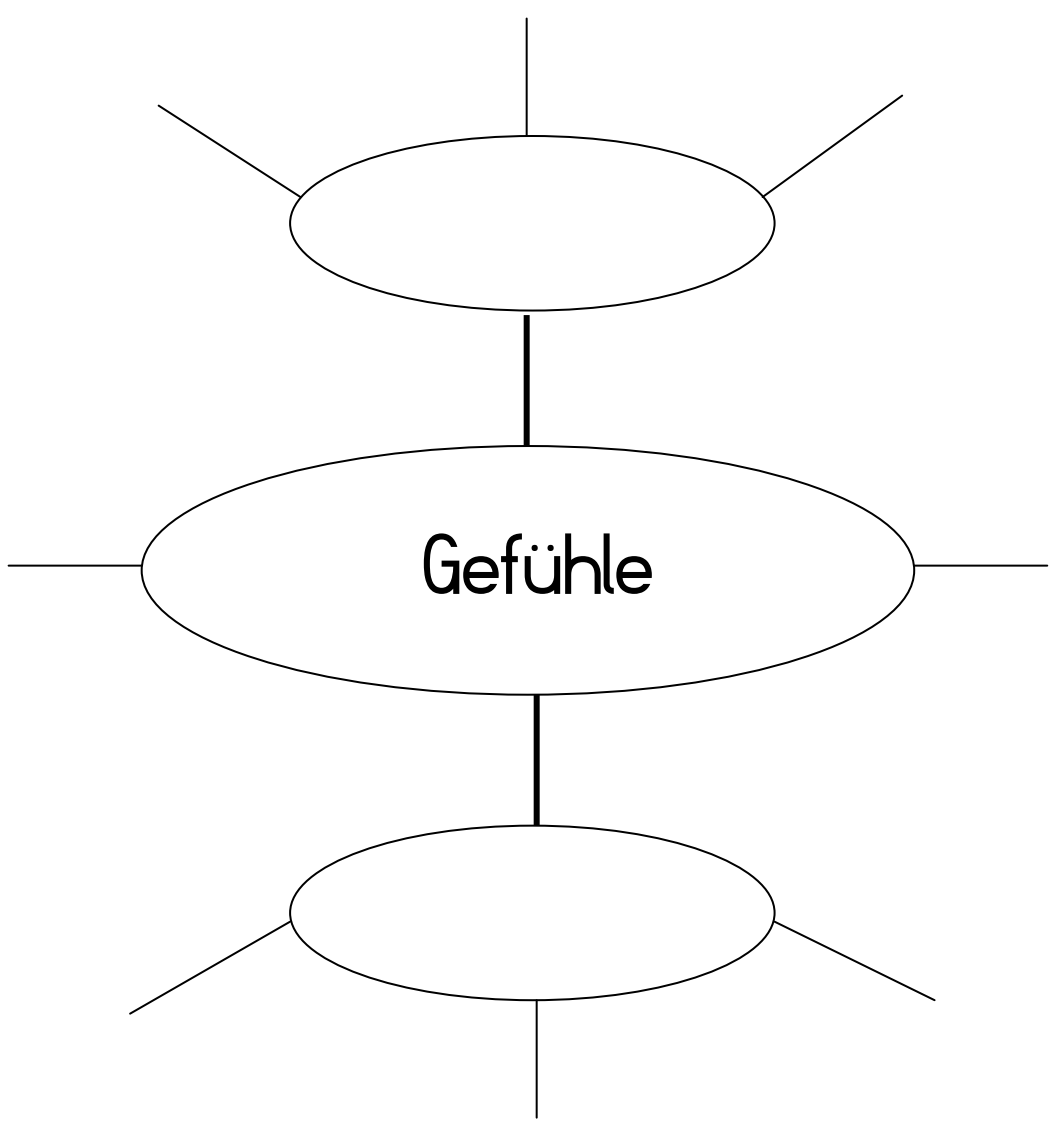
Folie:



Copyright: Daniela Kulot "Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl" (c) 2000 by Thienemann Verlag (Thienemann Verlag GmbH), Stuttgart/Wien. www.thienemann.de

Arbeitsblatt:

Name:	Datum:	Projekt: 
-------	--------	--



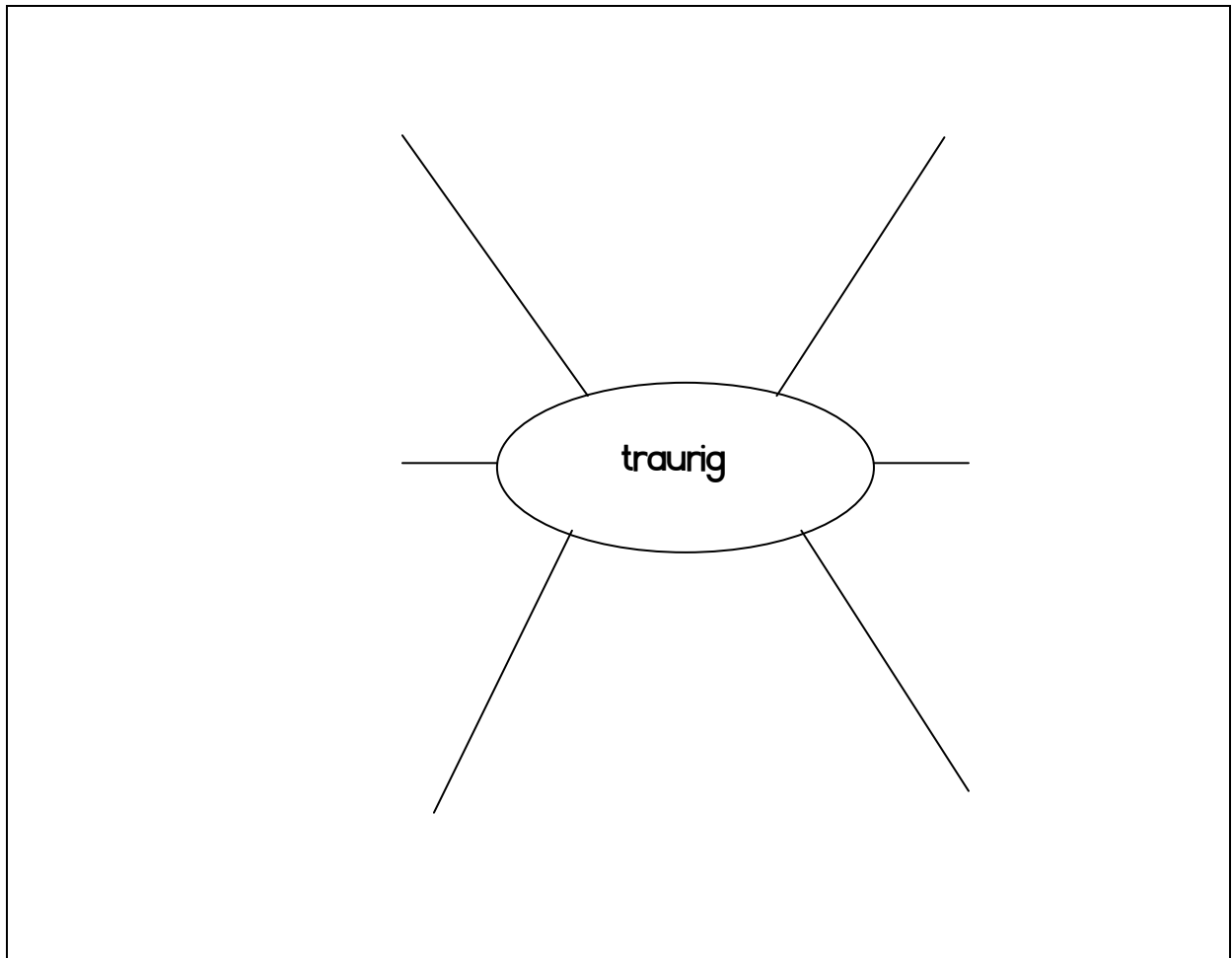
Gefühle

verliebt	lila	laut
glatt	ängstlich	wütend
traurig	groß	rot
klebrig	fröhlich	dick
neugierig	fest	überrascht

verliebt	lila	laut
glatt	ängstlich	wütend
traurig	groß	rot
klebrig	fröhlich	dick
neugierig	fest	überrascht

verliebt	lila	laut
glatt	ängstlich	wütend
traurig	groß	rot
klebrig	fröhlich	dick
neugierig	fest	überrascht

Plakat:



Fotos:

Unterrichtseinheit 4:**Artikulationsschema:**

Grobziel: „Wir lesen heute das Ende der Geschichte“

Lernziele:

Lernziele:	Sicherung
LZ 1: Die Schüler sollen den 3. Abschnitt der Geschichte verstehen.	<i>Die Schüler sollen provozierende Bilderbuchaussagen bejahen oder verneinen.</i>
LZ 2: Die Schüler sollen die Gefühlsbegriffe des 3. Abschnittes erlernen.	<i>Die Schüler sollen die Gefühle- Mindmap/Plakate ergänzen.</i>

Feinziele:

Zu LZ 1:

Feinziel a) *Die Schüler sollen an den bisherigen Abschnitt anknüpfen.*

Feinziel b) *Die Schüler sollen den vorgelesenen Abschnitt verstehen.*

Grobplanung:

Zeit	Artikulation	L-S- Interaktion
2 min	Hinführung	Impuls: letztes Bilderbuchbild wird puzzleartig aufgedeckt
	Zielangabe	„Wir lesen heute das Ende der Geschichte“
5 min 7 min 4 min 10 min 10 min	Erarbeitung	LZ 1: Die Schüler sollen den 3. Abschnitt der Geschichte verstehen. ➔ Wiederholung der bisherigen Geschichte anhand der Folie ➔ L. liest das Ende der Geschichte vor <i>LZ 1 Sicherung: Die Schüler sollen provozierende Bilderbuchaussagen bejahen oder verneinen.</i> LZ 2: Die Schüler sollen die Gefühlsbegriffe des 3. Abschnittes erlernen. ➔ Wortschatzarbeit auf allen Ebenen <i>LZ 2 Sicherung: Die Schüler sollen die Gefühle- Mindmap/Plakate ergänzen.</i> ➔ Mindmap wird ergänzt ➔ zwei Plakate in Gemeinschaftsarbeit erstellt
7 min	Abschluss	Fotos für das Memory machen

Stundenschema:

Artikulationsstufe/ Zeit	Sozialform	Medien	Unterrichtsgang	Fördermaßnahmen
Hinführung 2 min	UG Platz	-Bilderbuch - Folie	L. deckt langsam eine Folie puzzleartig ab. L: „Ich sehe...“ SS: „Augen“ L: „Ich...“ SS: „sehe einen Schwanz“ SS: „Das ist das nächste Bilderbuchbild.“ SS: „Wir lesen heute die Geschichte zu Ende“	Elaborationstraining auf der Inhaltsebene
Zielangabe: „Wir lesen heute das Ende der Geschichte“				
Lernziel 1: Die Schüler sollen den 3. Abschnitt der Geschichte verstehen.				
Erarbeitung 5 min	UG Platz		<i>Feinziel a) Die Schüler sollen an den bisherigen Abschnitt anknüpfen.</i> L: „Was ist denn bisher passiert?“ SS: „Das Krokodil war wütend, weil die Giraffe sein Lächeln nie gesehen hat.“ L: „Wie könnte die Geschichte weitergehen?“ SS: „Das Krokodil versucht die Giraffe	Wortbedeutung im Kontext

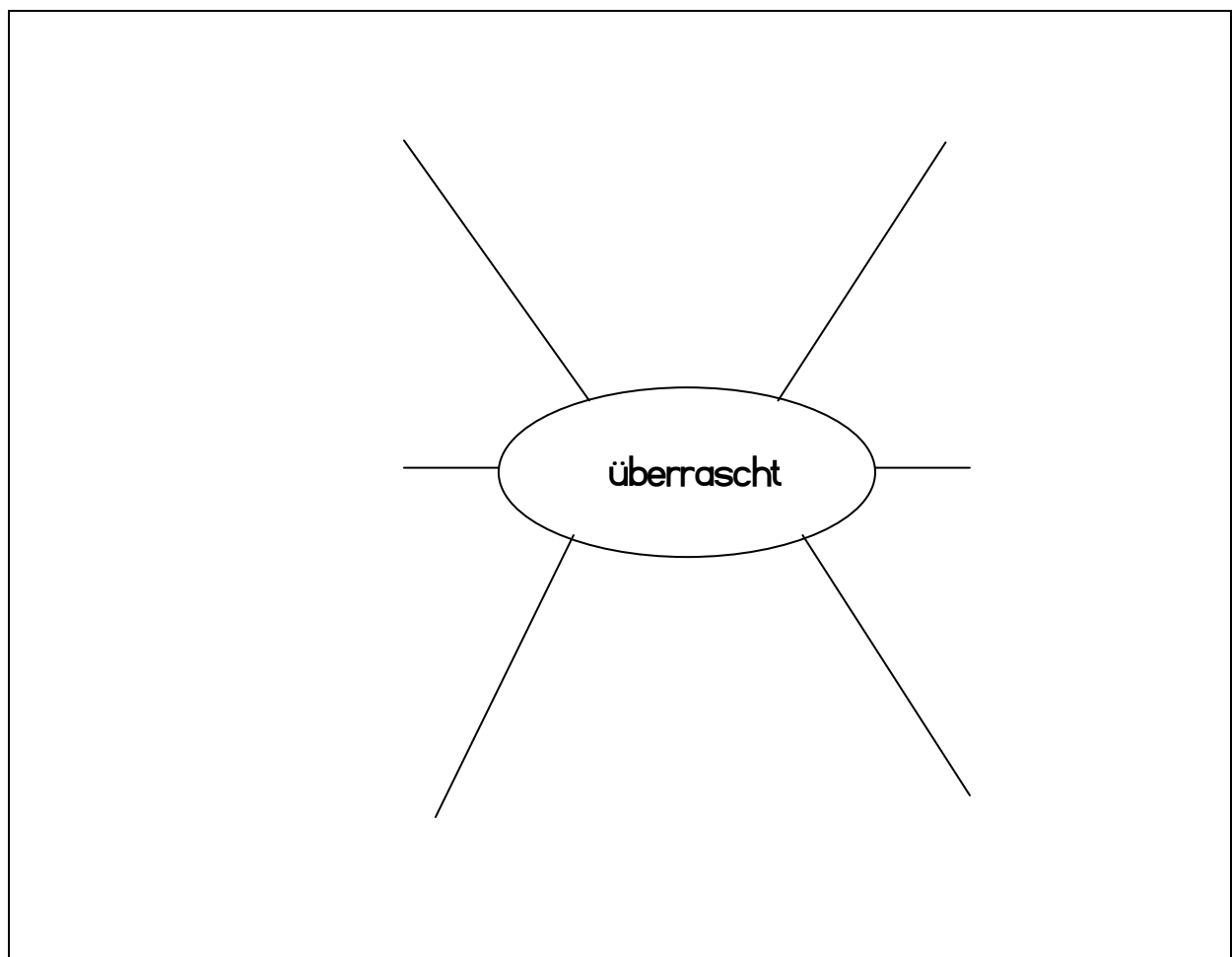
			einzufangen.“	
7 min	UG Stuhl- kreis		<p><i>Feinziel b) Die Schüler sollen den vorgelesenen Abschnitt verstehen.</i></p> <p>L: „Ich lese die Geschichte weiter. Die Türreihe kommt in den Sitzkreis. In den Sitzkreis kommt die Fensterreihe.“</p> <p>L. liest die Geschichte vor. (Wortschatz betont)</p> <p>Zwischenfragen:</p> <p>L: „Woran erkennst du denn dass die Giraffe überrascht ist?“ (evtl. L. klappt die Lupe nach unten) SS: „an den großen Augen“</p> <p>L: „Was könnte dem Krokodil passiert sein?“ SS: „Es hat sich das Bein gebrochen.“</p> <p>L: „Hast du eine Idee wie die Geschichte weiter geht?“ SS: „Es sieht die Graffe nie wieder“</p> <p>L: „Das kleine Krokodil ist ganz... (L. klappt die Lupe nach unten) SS: „überrascht!“</p> <p>L: „Was denkst du machen jetzt das Krokodil und die Giraffe?“ SS: „Sie weinen.“</p> <p>L: „Verliebt sich nun die große Giraffe in das kleine Krokodil, oder trennen sie sich?“ SS: „Sie verlieben sich.“</p>	<p>Verbzweitstellung</p> <p>Begriffs- präsentation</p> <p>Pragmatik</p>
4 min	UG Platz	-Wortkarten	<p><i>Sicherung: Die Schüler sollen provozierende Bilderbuchaussagen bejahen oder verneinen.</i></p> <p>L: „So das war eine tolle Geschichte. Das Krokodil hat sich doch tatsächlich in ein anderes Krokodil verliebt.“ SS: „Nein, es hat sich in die Giraffe verliebt.“ L: „Stimmt. Und Gott sei Dank hat es sich bei seinem Flug durch die Luft nichts gebrochen.“ SS: „Nein, das Krokodil ist im Krankenhaus gelandet.“ L: „Ach stimmt, des hab ich ja ganz vergessen. Und dann ist es glücklich und zufrieden nach Hause gegangen.“ SS: „Nein es war ganz traurig.“ L: „Ach ja und dann ist die Giraffe über das Krokodil gestolpert?“ SS: „Ja, das stimmt.“ L: „Aber leider hat sich niemand in das Krokodil verliebt.“ SS: „Doch die Giraffe hat sich auch in des Krokodil verliebt.“ L: „Wow, toll ihr habt ja super aufgepasst.“</p>	<p>Elaborations- training auf der Inhaltsebene</p> <p>(syntaktische Information)</p>
Lernziel 2: Die Schüler sollen die Gefühlsbegriffe des 3. Abschnittes erlernen.				
Erarbeit- ung	UG Stuhl-	-Handpuppe -Wortkarten	<p>L. holt die Handpuppe. L: „Das kleine Krokodil hat sich heute ...</p>	Elaborations- training auf der

10 min	kreis	-Krokodil- bilder	<p>gefühl“ SS: „Es hat sich überrascht gefühlt“ SS: „Es hat sich ängstlich gefühlt“ L. spielt die Gefühle mit der Handpuppe nach. L. legt die Krokodilkarte in den Stuhlkreis.</p> <p>L. zeigt die Wortkarte „überrascht“ (ängstlich) hoch. L: „Du schreibst ein „ü“ am Anfang („ä“ am Anfang“)</p> <p>L: „über-rascht (ängst-lich)“ Alle klatschen, stampfen, hocken die Silben. L: „Um mir das Wort gut zu merken, spreche ich es mir ganz oft vor. Erst ganz leise...dann ganz schnell...dann ganz laut...dann ganz langsam.“ Alle machen Handzeichen zu dem Wort. S. liest das Wort (mit Silbenbögen).</p> <p>S. erklärt das Wort. (evtl. L: „Das erkennst du wenn jemand ganz große Augen bekommt und die Hände ins Gesicht schlägt und „Ohh“ ruft“ L: „Das erkennst du wenn sich jemand ganz klein macht und zittert, er wird ganz bleich im Gesicht und versucht sich zu verstecken.“</p> <p>L: „Ich bin überrascht, wenn an meinen Geburtstag meine Oma zu Besuch kommt“ L. fragende Geste. SS: „Ich bin überrascht, wenn...“ L: „Ich bin ängstlich, wenn ich alleine zu Hause bin“ SS: „Ich bin ängstlich, wenn...“</p> <p>L: „Das ist ein Wie-Wort. Wie bin ich? Ich bin überrascht“ L: „Wie heißt das Namenwort dazu?“ SS: „Die Überraschung (die Angst)“ L. legt die Wortkarte dazu. L: „Wie heißt das Tun-Wort dazu?“ SS: „überraschen (sich ängstigen)“ L. legt die Wortkarte dazu.</p> <p>L: „Ein Wortteil (man sagt auch Wortstamm dazu) ist immer gleich, -überrasch- (-angst-)</p> <p>L: „Kannst du auch noch anders zu überrascht (ängstlich) sagen?“ L: „Was ist das Gegenteil von überrascht (ängstlich)?“</p> <p>L: „Sehr gut. Ihr habt jetzt ganz lange ganz toll gearbeitet. Jetzt bewegen wir uns noch ein bisschen. Jetzt sind wir ganz überrascht. Wir rufen „Ohh“ und wir machen ganz große Augen. Jetzt sind wir ängstlich. Wir machen uns ganz klein und zittern. SS bewegen sich nach den Anweisungen.</p>	<p>Inhaltsebene & Elaborations-training auf der Formebene</p> <p>(graphemische Information)</p> <p>(phonologische Information) Strategietraining</p> <p>(semantische Information)</p> <p>(syntaktische Information) (episodische Information)</p> <p>Fachbegriffe</p> <p>(syntaktische Information)</p> <p>(morphologische Information)</p> <p>(prozedurale Information)</p>
--------	-------	----------------------	---	---

			L: „Du setzt dich mit deinem Stuhl zurück auf deinen Platz.“	
10 min	UG Platz	-Plakate -Gefühls Mindmap auf Folie	<i>Sicherung: Gefühls- Mindmap/Plakate</i> L: „Gestern haben wir eine Mindmap mit Gefühlen gemacht. Die zwei neuen Gefühle tragen wir jetzt dazu. Wo gehören sie hin“ SS: „Ängstlich ist ein schlechtes Gefühl.“ SS: „Überrascht kann beides sein.“ L: „Wir machen jetzt auch noch zwei Plakate zu den beiden Gefühlen, aber diesmal zusammen. L. hängt die Plakate auf. L: „Was würdest du darauf schreiben?“	Wortbedeutung im Kontext
Abschluss 7 min	Pantomime Sitzkreis	-Fotoapparat	L: „Nächstes Mal werden wir viele Stationen machen, mit unterschiedlichen Spielen und Übungen. Dazu brauche ich deine Hilfe. Komm nochmal in den Sitzkreis. Ein Kind kommt in die Mitte und macht ein Gefühl vor. Ich fotografiere das Kind und bastel bis morgen ein Spiel für euch.“ SS. kommen in den Sitzkreis und lassen sich fotografieren.	Elaborationstraining auf der Inhaltsebene

Unterrichtsmaterialien:

Plakat:



Fotos:



Unterrichtseinheit 5:**Artikulationsschema:**

Grobziel: „Wir machen heute Stationenarbeit zu dem Thema Gefühle“

Lernziele:

Lernziele:	Sicherung
LZ 1: Die Schüler sollen die Wörter aus dem Themenblock rezeptiv erfassen und produzieren.	<i>Die Schüler sollen ihre Ergebnisse erläutern und gegeben falls korrigieren.</i>

Feinziele:

Zu LZ 1:

Feinziel a) *Die Schüler sollen die Wörter rezeptiv erfassen.*

Feinziel b) *Die Schüler sollen die Wörter produktiv erzeugen.*

Grobplanung:


Zeit	Artikulation	L-S- Interaktion
7 min	Hinführung	Impuls: Memoryspiel
	Zielangabe	„Wir machen heute eine Stationenarbeit zu dem Thema Gefühle“
24 min	Erarbeitung	LZ 1: Die Schüler sollen die Wörter aus dem Themenblock rezeptiv erfassen und produzieren. → Rezeptive und produktive Übungen
7 min		<i>LZ 1 Sicherung: Die Schüler sollen ihre Ergebnisse erläutern und gegeben falls korrigieren.</i>
2 min	Abschluss	Impuls: Medaille Ausblick auf Abschluss des Projekts: Wettkampf

Stundenschema:

Artikulationsstufe/Zeit	Sozialform	Medien	Unterrichtsgang	Fördermaßnahmen
Hinführung 7 min	UG Sitzplatz Platz	- Memoryspiel - Stationenkörbe - Kaugummi	L. legt das Memory im Sitzkreis aus. Und deckt kommentarlos zwei Bilder auf. SS: „Das sind ja wir!“ Dann sieht L. herausfordernd einen Schüler an. Dieser spielt das Spiel weiter. L: „Du weißt bestimmt noch wie Memory spielen funktioniert?“ SS: „Ja, jeder deckt zwei gleiche Karten auf und wenn sie gleich sind darf er sie behalten.“ L: „Sehr gut.“ L: „Wir machen heute Stationenarbeit zu dem Thema...“ SS: „Gefühle“ L: „Das ist eine Station: ein Gefühlmemory“ L: „Du siehst schon, dass ich fünf Stationen aufgebaut habe. Erste und zweite Station: Hier füllst du die Arbeitsblätter aus. Bei der dritten Station spielst du das Gefühlmemory. Bei der vierten Station darfst du am Computer ein Ratespiel machen. Bei der fünften Station machst du Silben hüpfen über den Balken. Und es gibt auch eine Windhundstation. Du	


			suchst dir einen Partner. Dann bearbeitest du die Station und lässt dir bei mir oder Frau S. die Station abhaken.“ SS gehen an ihre Tisch. L: „Du hörst ein Läuten der Glocke, wenn du aufhören sollst.“	
Zielangabe: „Wir machen heute Stationenarbeit zu dem Thema Gefühle“				
Lernziel 1: Die Schüler sollen die Wörter aus dem Themenblock rezeptiv erfassen und produzieren.				
Erarbeitung 24 min (24/4= 6 min pro Station)	PA Stationen	-4 AB -Gefühls-memory -Laptop mit Ratespiel	<i>Feinziel a) Die Schüler sollen die Wörter rezeptiv erfassen.</i> SS lösen zwei Arbeitsblätter mit rezeptiven Aufgaben (Lesen).	Elaborations-training auf der Inhaltsebene Elaborations-training auf der Formebene Abruftraining
			<i>Feinziel b) Die Schüler sollen die Wörter produktiv erzeugen.</i> SS lösen zwei Arbeitsblätter mit produktiven Aufgaben (Schreiben). SS spielen das Memoryspiel und das Computerspiel, bei denen sie die Zielwörter produzieren (Sprechen). SS hüpfen über einen Balken und sprechen dabei die Silben mit (Sprechen).	Elaborations-training auf der Inhaltsebene Elaborations-training auf der Formebene Abruftraining
7 min	Präsentation	-Glocke	<i>Sicherung: Die Schüler sollen ihre Ergebnisse erläutern und gegeben falls korrigieren.</i> L. läutet die Glocke. L: „Du nimmst deine AB und setzt dich zurück auf deinen Platz. Wir besprechen die AB jetzt.“ SS besprechen ihre Lösungen.	Abruftraining
Abschluss 2 min	UG Platz	-Medaille	L. hebt eine Medaille hoch. SS: „Das ist eine Medaille“ L: „Hast du eine Idee, was wir nächstes Mal machen könnten?“ SS: „Einen Wettbewerb“ L: „Du hast die letzte Male so viel gelernt und nächstes Mal machen wir zwei Gruppe. Dann kannst du zeigen was du kannst.“	

Unterrichtsmaterialien:
Arbeitsblatt rezeptiv:


Name:	Datum:	Projekt: 
-------	--------	--


1. Was passt? Verbinde!

wüten

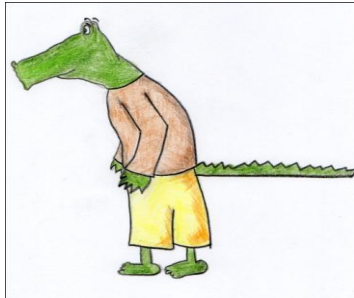



die Fröhlichkeit





die Liebe







neugierig

trauern

überrascht



sich ängstigen



Arbeitsblatt produktiv:

Name:	Datum:	Projekt:
-------	--------	----------


1. Löse das Kreuzworträtsel!

Ich bin....

Lösungswort:

2. Welches Wort passt hinein?

Arbeitsblatt produktiv:

Name:	Datum:	Projekt: 
-------	--------	--

1. Setze ein!

Das Krokodil

 die Giraffe.

Peter

 , wenn ein Gewitter kommt.

Hanna

 um ihr Meerschweinchen, das gestorben ist.

Max

 seine Mama mit einem Strauß Blumen.

Lilli

 über eine gute Note.


Fritz

 in seinem Zimmer.



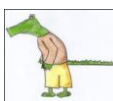


Es passt ihm nicht, dass er seine Hausaufgaben machen muss.

trauern, sich ängstigen, lieben, wüten, sich freuen, überraschen

Arbeitsblatt rezeptiv und produktiv:

Name:	Datum:	Projekt: 
-------	--------	--

1. Finde das Gegenteil! (ACHTUNG: Manche Wörter haben wir nicht besprochen!)

		≠	
		≠	
		≠	
		≠	
		≠	

2. Was gehört zusammen?

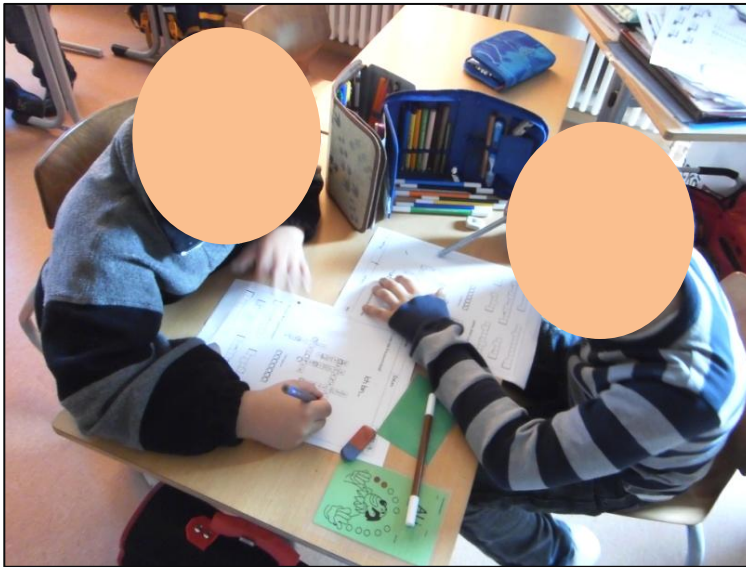
traurig	sich freuen	die Liebe
wütend	trauern	die Traurigkeit
verliebt	lieben	die Wut
fröhlich	sich ängstigen	die Neugierde
ängstlich	wüten	die Überraschung
überrascht	überraschen	die Fröhlichkeit
neugierig	gieren	die Angst

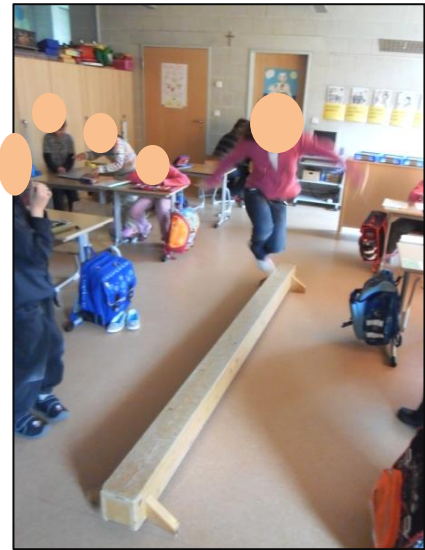
Computerspiel:

CD- Rom

Fotos:







Unterrichtseinheit 6:**Artikulationsschema:**

Grobziel: „Wir machen heute einen Wettbewerb“

Lernziele:

Lernziele:	Sicherung
LZ 1: Die Schüler sollen durch ein Elaborationstraining die Inhaltsebene des Begriffs festigen.	<i>Die Schüler sollen die Strategie bei einem anderem Wort anwenden.</i>
LZ 2: Die Schüler sollen ihre Abruftechnik der Begriffe erweitern.	<i>Die Schüler sollen die Strategie bei einem anderem Wort anwenden.</i>

Feinziele:

Zu LZ 2:

Feinziel a) *Die Schüler sollen sich die Begriffe durch eine Strategie merken können.*

Feinziel b) *Die Schüler sollen die Begriffe durch verschiedene Strategien besser abrufen können.*

Grobplanung:

Zeit	Artikulation	L-S- Interaktion
5 min	Hinführung	Impuls: Medaille
	Zielangabe	„Wir machen heute einen Wettbewerb“
7 min	Erarbeitung	<i>Wettbewerb:</i> LZ 1: Die Schüler sollen durch ein Elaborationstraining die Inhaltsebene des Begriffs festigen. ➔ Spiel: Dingsda <i>LZ 1 Sicherung: Die Schüler sollen die Strategie bei einem anderem Wort anwenden.</i> ➔ Erklärung für was dieses Spiel gut ist ➔ Schüler üben an einem unbekanntem Wort
4 min		
10 min		LZ 2: Die Schüler sollen ihre Abruftechnik der Begriffe erweitern. ➔ Spiel: Kimspiel ➔ Spiel: Langsames Aufdecken von Begriffen <i>LZ 2 Sicherung: Die Schüler sollen die Strategie bei einem anderem Wort anwenden.</i> ➔ Erklärung für was dieses Spiel gut ist ➔ Schüler üben an einem unbekanntem Wort
5 min		
4 min		
10 min	Abschluss	Reflexion

Stundenschema:

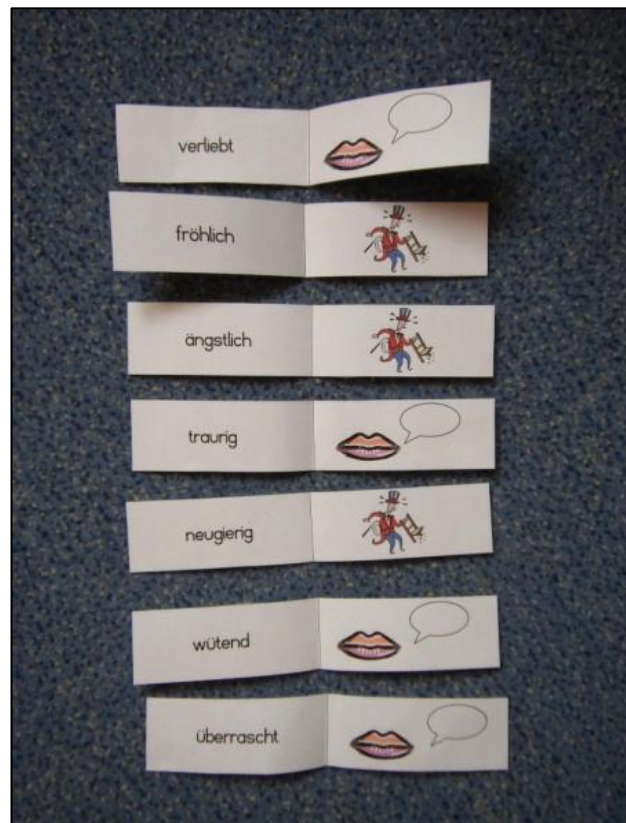
Artikulationsstufe/ Zeit	Sozialform	Medien	Unterrichtsgang	Fördermaßnahmen
Hinführung 5 min	UG Platz	-Medaille -Krokodilkarte -Giraffenkarte	L. hebt die Medaille hoch. SS: „Wir machen heute einen Wettbewerb“ L: „Da hast du Recht. Unser Thema ist „Gefühle“.“ L. teilt die Klasse in zwei Gruppen. L: „Wir haben hier die Krokodilgruppe und hier die Giraffengruppe. Immer ein Kind kommt nach vorne und die Gegner dürfen raten. Aber mit melden. Wissen die Gegner nicht die richtige Antwort, darf die eigene	

			Gruppe raten. Die Gruppe, die das richtige Ergebnis hat, bekommt einen Punkt.“	
Zielangabe: „Wir machen heute einen Wettbewerb“				
Lernziel 1: Die Schüler sollen durch ein Elaborationstraining die Inhaltsebene des Begriffs festigen.				
Erarbeitung 7 min	GA Platz	-Münze -Montagsmaler- kärtchen (7x Adjektive)	L: „So wer darf anfangen? Wir werfen eine Münze: Kopf oder Zahl?“ SG: „Zahl“ L: „Kopf, die andere Gruppe darf anfangen“ L: „Ein Kind kommt nach vorne. Es zieht einen Zettel. Auf dem Zettel steht ein Wort und ein Symbol. Einmal eine Sprechblase, d.h. du erklärst das Wort, z. B. wenn da „verliebt“ drauf steht, erklärst du: „Wenn du jemanden sehr gerne magst, dann bist du in ihn Wenn da aber eine Figur drauf ist, spielst du das Wort ohne etwas zu sagen vor.“ SS kommen nach vorne und umschreiben oder spielen die Wörter vor. L. schreibt die Punkte an die Tafel.	Abruftraining Strategietraining
4 min			<i>Sicherung: Die Schüler sollen die Strategie bei einem anderem Wort anwenden.</i> L: „Das habt ihr super gemacht. Wann kannst du des Spiel im echten Leben gut gebrauchen?“ SS: „Um mit Freunden zu spielen?“ L: „Ja auch. Aber wenn dir ein Wort nicht mehr einfällt, wenn es dir auf der Zunge liegt, aber es dir einfach nicht mehr einfällt, dann kannst du es einfach erklären oder sogar vormachen.“ L: „Probieren wir es doch aus: Ein Schüler kommt nach vorne ich flüstere ihm ein Wort ins Ohr und entweder er beschreibt es oder macht es vor“ S. kommt vor die Klasse und spielt oder beschreibt das neues Wort.	Strategietraining Selbstmanagement
Lernziel 2: Die Schüler sollen ihre Abruftechnik der Begriffe erweitern.				
Erarbeitung 10 min	GA Platz	-Wortkarten (7x Nomen)	<i>Feinziel a) Die Schüler sollen sich die Begriffe durch eine Strategie merken können.</i> L: „Hier haben wir viele Wörter an der Tafel hängen. Du bekommst eine Minute Zeit dir die Wörter zu merken. Dann kommt ein Kind nach vorne und nimmt eines weg. Die andere Gruppe darf raten welches Wort das war.“ S. kommt nach vorne nimmt ein Wort weg. SG ratet welches Wort das war.	Abruftraining Strategietraining
5 min		-Wörter an der Tafel mit Papier verdeckt (6x Verben)	<i>Feinziel b) Die Schüler sollen die Begriffe durch verschiedene Strategien besser abrufen können.</i> L: „Unter dem Papier sind Wörter versteckt. Ich decke immer einen Buchstaben auf- du darfst raten welches Wort sich dahinter versteckt. Aber jetzt dürft ihr gleichzeitig raten und der der sich am schnellsten gemeldet hat, darf es sagen“	Abruftraining Strategietraining

			SG raten welches Wort sich dahinter versteckt.	
4 min			<p><i>Sicherung: Die Schüler sollen die Strategie bei einem anderem Wort anwenden.</i></p> <p>L: „Die beiden Spiele waren ganz gut für dein Gedächtnis. Du musstest ganz schnell an ein Wort denken mit nur ganz wenig Information, z.B. hast du nur ein „t“ gesehen und schon ist dir „traurig“ eingefallen. Dadurch werden dir Verbindungen in deinem Gehirn immer besser.“</p> <p>L: „Probiere es doch mal bei einem neuen Wort.“</p> <p>L. schreibt und verdeckt ein neues Wort an der Tafel.</p> <p>SS erraten das neue Wort.</p>	Strategietraining Selbstmanagement
Abschluss 10 min	UG Sitz- kreis	-fröhliches und trauriges Krokodil- Urkunden	<p>L: „Heute war die letzte Stunde von unserem Projekt. Wir machen einen Abschlusssitzkreis. Die Krokodilgruppe kommt in den Kreis. In den Kreis kommt die Giraffengruppe.“</p> <p>SS kommen in den Kreis</p> <p>L: „Ich möchte jetzt von dir wissen wie dir das Projekt gefallen hat. Ich frage dich etwas und da darfst dann mit deinem Daumen zeigen, ob es dir gefallen hat oder nicht. „Daumen hoch“ heißt „Ja oder das war gut“, „Daumen mittel“ heißt „War ok“ und „Daumen runter“ heißt „Nein oder das war nicht gut“. Während du die Frage beantwortest, hast du die Augen geschlossen Und darfst sie wieder aufmachen, wenn ich es sage.“</p> <p>L: „Augen zu!“</p> <p>L: „Hat dir das Projekt gefallen? (Hast du viel gelernt?)“</p> <p>SS zeigen mit dem Daumen die Antwort auf.</p> <p>L: „Augen auf“</p> <p>L: „Mir hat es sehr gut in eurer Klasse gefallen. Du hast das Projekt über so toll mitgearbeitet, dass du jetzt noch eine Krokodilurkunde von mir bekommst. Ich verabschiede mich von euch und sage vielen Dank. Am Freitag werde ich kommen und nochmal den Dino-Test mit ein paar von euch machen.“</p>	Verbzweitstellung

Unterrichtsmaterialien:

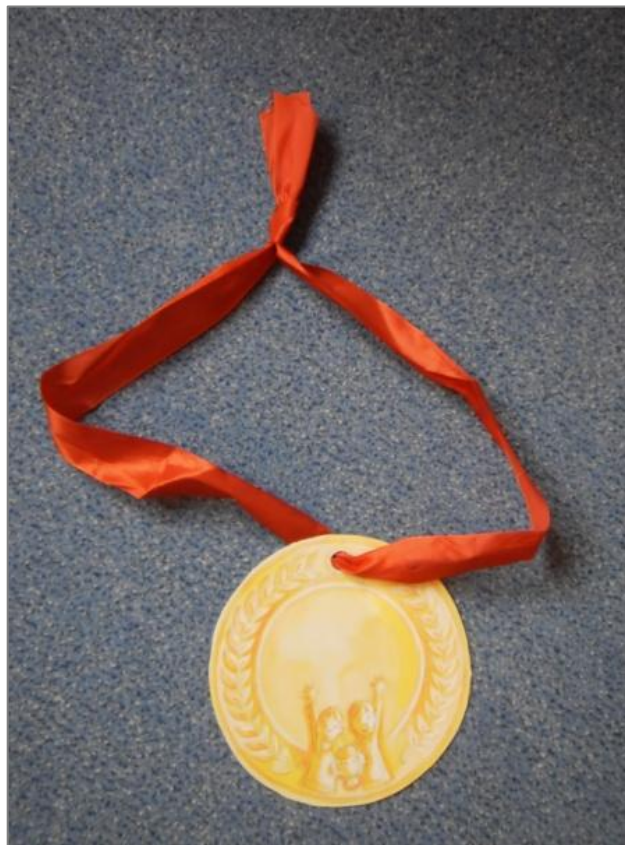
Dingsdaspiel:



Gruppenschilder:



Medaille:



Urkunde:

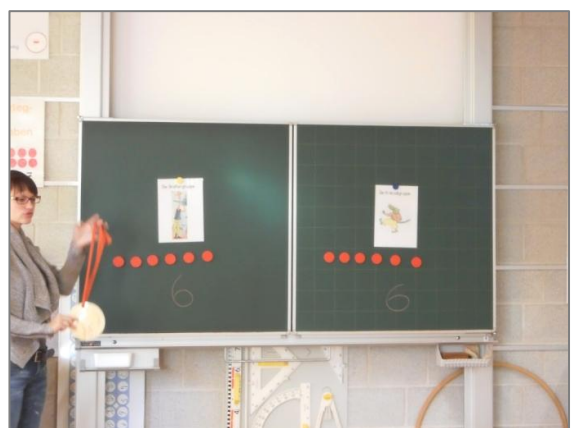
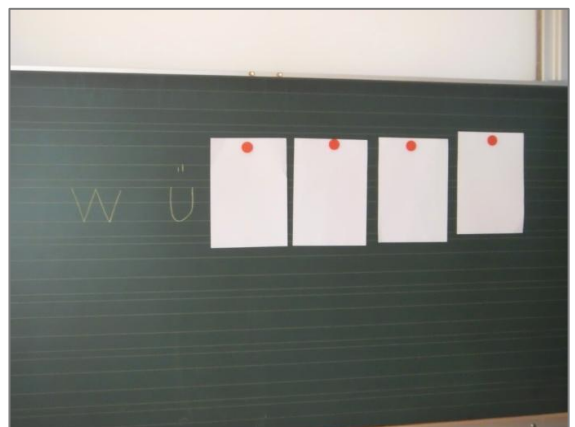
Klasse 2

für
die erfolgreiche Teilnahme an dem
Krokodilprojekt

Dienstag, den 26. Oktober 2010

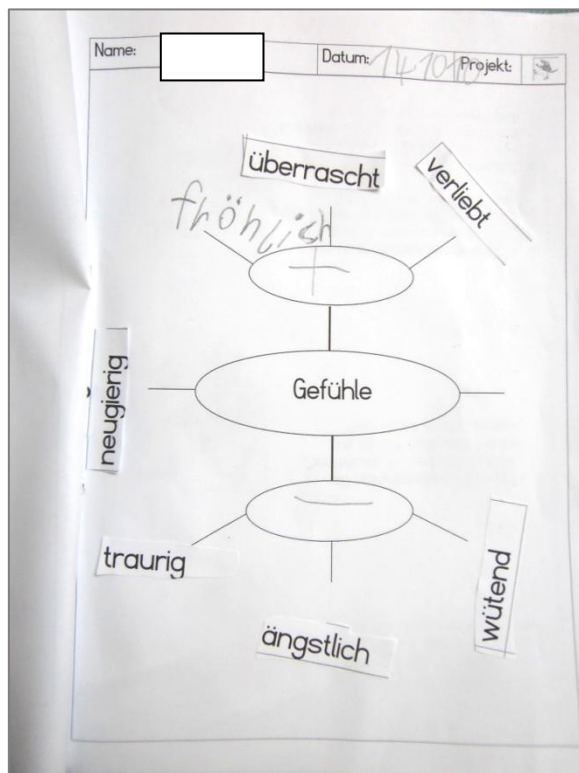


Fotos:

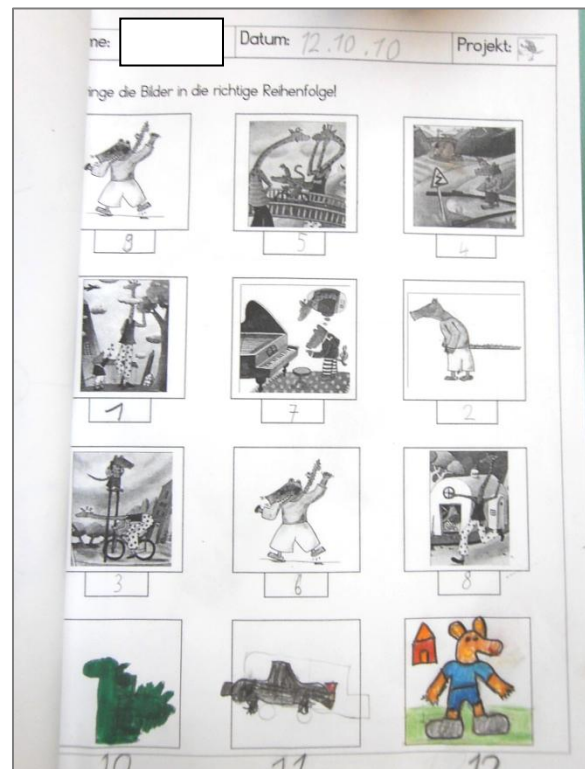


10. Krokodilmappen

Name: A.



Name: Be.



Name: Bü.

1. Setze ein!

Das Krokodil liebt die Giraffe.

Peter ängstigt, wenn ein Gewitter kommt.

Hanna trauert um ihr Meerschweinchen, das gestorben ist.

Max sich freuen seine Mama mit einem Strauß Blumen.

Li sich ängstigen über eine gute Note.

Itz Wütet in seinem Zimmer. Es passt ihm nicht, dass er seine Hausaufgaben machen muss.

trauern, sich ängstigen, lieben, wüten, sich freuen, überraschen






Name: D.



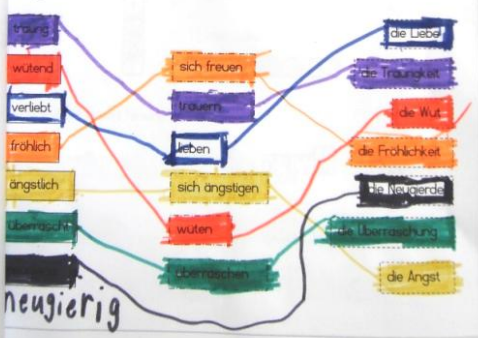
Name: J.

ame: Datum: 20.10.10 Projekt:

Finde das Gegenteil! (ACHTUNG: Manche Wörter haben wir nicht besprochen!)

	ängstlich	≠	müdig
	fröhlich	≠	traurig
	neugierig	≠	fröhlich
	traurig	≠	
	verliebt	≠	befreundet

Was gehört zusammen?




Name: K.

Name: Datum: 20.10.10 Projekt:

Löse das Kreuzworträtsel!

Ich bin....



Lösungswort:

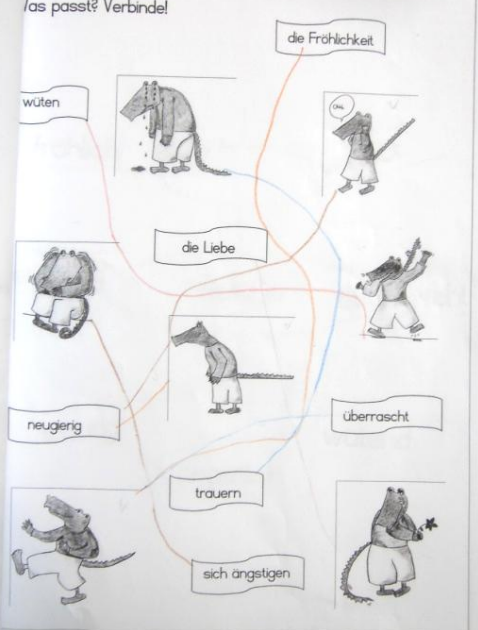
2. Welches Wort passt hinein?

Neugierde, Angst, Wut, Liebe, Fröhlichkeit, Traurigkeit, Überraschung

Name: V.

ne: Datum: Projekt:

Was passt? Verbinde!



11. Auswertungsbögen

Informelle Diagnostik zu den Primäremotionen: Dino-Test

- erstellt von Katharina Hermannsdorfer-

Name	Alter	Datum	Testleiter
A.	9;9	Prätest: 05.10. 2011 Posttest I: 25.10.2011 Posttest II: 22.02.2011	Katharina Hermannsdorfer

Prätest

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	1 von 7 14 %	Häufigste SemLexKriterien: 1. NOA 2. NUM 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	3 von 7 43 %	Bestes erfasstes Kriterium: 1. <u>Mimik</u> 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	6 von 7 86 %	Häufigste Gefühlskategorie: 1. <u>Gleiche Gefühlskategorie</u> 2. Andere Gefühlskategorie

Posttest I

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	6 von 7 86 %	Häufigste SemLexKriterien: 1. NOA 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	7 von 7 100 %	Bestes erfasstes Kriterium: 1. <u>Mimik</u> 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	6 von 7 86 %	Häufigste Gefühlskategorie: 1. <u>Gleiche Gefühlskategorie</u> 2. Andere Gefühlskategorie

Posttest II

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	4 von 7 57 %	Häufigste SemLexKriterien: 1. NOA 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	7 von 7 100 %	Bestes erfasstes Kriterium: 1. Mimik 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	6 von 7 86 %	Häufigste Gefühlskategorie: 1. <u>Gleiche Gefühlskategorie</u> 2. Andere Gefühlskategorie

Informelle Diagnostik zu den Primäremotionen: Dino-Test

- erstellt von Katharina Hermannsdorfer-

<i>Name</i>	<i>Alter</i>	<i>Datum</i>	<i>Testleiter</i>
Be.	8;4	Prätest: 06.10.2010 Posttest I: 25.10.2010 Posttest II: 21.12.2010	Katharina Hermannsdorfer

Prätest

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	2 von 7 29 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. NOA 2. KA 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	0 von 7 0 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. <u>Mimik</u> 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	6 von 7 86 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. <u>Gleiche Gefühlskategorie</u> 2. Andere Gefühlskategorie

Posttest I

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	5 von 7 71 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. NOA 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	3 von 7 43 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. <u>Mimik</u> 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	7 von 7 100 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. Gleiche Gefühlskategorie 2. Andere Gefühlskategorie

Posttest II

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	5 von 7 71 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. NOA 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	3 von 7 43 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. Mimik 2. <u>Körperhaltung</u> 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	7 von 7 100 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. Gleiche Gefühlskategorie 2. Andere Gefühlskategorie

Informelle Diagnostik zu den Primäremotionen: Dino-Test

- erstellt von Katharina Hermannsdorfer-

<i>Name</i>	<i>Alter</i>	<i>Datum</i>	<i>Testleiter</i>
Bü.	8;4	Prätest: 06.10.2010 Posttest I: 25.10.2010 Posttest II: 21.12.2010	Katharina Hermannsdorfer

Prätest

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	0 von 7 0 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. NOA 2. NUM 3. IUM
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	0 von 7 0 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. <u>Mimik</u> 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	6 von 7 86 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. <u>Gleiche Gefühlskategorie</u> 2. Andere Gefühlskategorie

Posttest I

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	6 von 7 86 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. NOA 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	1 von 7 14 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. <u>Mimik</u> 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	7 von 7 100 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. <u>Gleiche Gefühlskategorie</u> 2. Andere Gefühlskategorie

Posttest II

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	3 von 7 43 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. NOA 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	1 von 7 14 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. <u>Mimik</u> 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	6 von 7 86 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. <u>Gleiche Gefühlskategorie</u> 2. Andere Gefühlskategorie

Informelle Diagnostik zu den Primäremotionen: Dino-Test

- erstellt von Katharina Hermannsdorfer-

<i>Name</i>	<i>Alter</i>	<i>Datum</i>	<i>Testleiter</i>
D.	8;3	Prätest: 08.10.2010 Posttest I: 25.10.2010 Posttest II: 22.12.2010	Katharina Hermannsdorfer

Prätest

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	2 von 7 29 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. NUM 2. NOA 3. SA
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	3 von 7 43 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. Mimik 2. <u>Körperhaltung</u> 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	5 von 7 71 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. <u>Gleiche Gefühlskategorie</u> 2. Andere Gefühlskategorie

Posttest I

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	5 von 7 71 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. NOA 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	5 von 7 71 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. Mimik 2. <u>Körperhaltung</u> 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	6 von 7 86 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. <u>Gleiche Gefühlskategorie</u> 2. Andere Gefühlskategorie

Posttest II

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	3 von 7 43 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. NOA 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	2 von 7 29 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. Mimik 2. <u>Körperhaltung</u> 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	7 von 7 100 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. Gleiche Gefühlskategorie 2. Andere Gefühlskategorie

Informelle Diagnostik zu den Primäremotionen: Dino-Test

- erstellt von Katharina Hermannsdorfer-

<i>Name</i>	<i>Alter</i>	<i>Datum</i>	<i>Testleiter</i>
J.	8;7	Prätest: 08.10.2010 Posttest I: 25.10.2010 Posttest II: 21.12.2010	Katharina Hermannsdorfer

Prätest

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	2 von 7 29 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. NOA 2. PRÄ 3. PF
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	7 von 7 100 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. <u>Mimik</u> 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	7 von 7 100 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. Gleiche Gefühlskategorie 2. Andere Gefühlskategorie

Posttest I

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	7 von 7 100 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	7 von 7 100 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. <u>Mimik</u> 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	7 von 7 100 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. Gleiche Gefühlskategorie 2. Andere Gefühlskategorie

Posttest II

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	7 von 7 100 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	6 von 7 85 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. <u>Mimik</u> 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	7 von 7 100 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. Gleiche Gefühlskategorie 2. Andere Gefühlskategorie

Informelle Diagnostik zu den Primäremotionen: Dino-Test

- erstellt von Katharina Hermannsdorfer-

<i>Name</i>	<i>Alter</i>	<i>Datum</i>	<i>Testleiter</i>
K.	8;9	Prätest: 05.10.2010 Posttest I: 25.10.2010 Posttest II: 21.12.2010	Katharina Hermannsdorfer

Prätest

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	4 von 7 57 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. NOA 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	4 von 7 57 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. <u>Mimik</u> 2. <u>Körperhaltung</u> 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	7 von 7 100 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. Gleiche Gefühlskategorie 2. Andere Gefühlskategorie

Posttest I

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	6 von 7 86 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. NOA 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	2 von 7 29 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. <u>Mimik</u> 2. <u>Körperhaltung</u> 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	7 von 7 100 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. Gleiche Gefühlskategorie 2. Andere Gefühlskategorie

Posttest II

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	5 von 7 71 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. IUM 2. NOA 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	2 von 7 29 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. <u>Mimik</u> 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	7 von 7 100 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1. Gleiche Gefühlskategorie 2. Andere Gefühlskategorie

Informelle Diagnostik zu den Primäremotionen: Dino-Test

- erstellt von Katharina Hermannsdorfer-

<i>Name</i>	<i>Alter</i>	<i>Datum</i>	<i>Testleiter</i>
V.	7;3	Prätest: 08.10.2010 Posttest I: 25.10.2010 Posttest II: 21.12.2010	Katharina Hermannsdorfer

Prätest

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	3 von 7 43 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1.NOA 2.NUM 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	0 von 7 0 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. Mimik 2. Körperhaltung 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	6 von 7 86%	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> <u>1.Gleiche Gefühlskategorie</u> 2.Andere Gefühlskategorie

Posttest I

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	7 von 7 100 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	3 von 7 43 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. Mimik 2. <u>Körperhaltung</u> 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	7 von 7 100 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1.Gleiche Gefühlskategorie 2.Andere Gefühlskategorie

Posttest II

Untertest	Diagnostikinhalt	Quantitative Auswertung	Qualitative Auswertung
Subtest I	Wortschatz produktiv	7 von 7 100 %	<i>Häufigste SemLexKriterien:</i> 1. 2. 3.
Subtest II	Wortschatz rezeptiv I (handelnd)	3 von 7 43 %	<i>Bestes erfasstes Kriterium:</i> 1. Mimik 2. <u>Körperhaltung</u> 3. Stimme
Subtest III	Wortschatz rezeptiv II	7 von 7 100 %	<i>Häufigste Gefühlskategorie:</i> 1.Gleiche Gefühlskategorie 2.Andere Gefühlskategorie

Subtest II Film:

DVD

Danksagung

Ich möchte mich besonders für die fachliche und emotionale Unterstützung bei meiner Betreuerin: Dr. Karin Reber, meinen Eltern: Konrad und Elisabeth Hermannsdorfer, meiner Schwester: Veronika Hermannsdorfer, Angela Maier, Stefanie Aigner und bei meinen Kommilitoninnen: Tanja Klust, Dorothea Beyer, Anja Kutscher und Manuela Fehrenbach bedanken.

Erklärung zur Hausarbeit gemäß § 29 (Abs.6) LPO I

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Hausarbeit von mir selbstständig verfasst wurde und dass keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt wurden. Die Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen sind, sind in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Diese Erklärung erstreckt sich auch auf etwa in der Arbeit enthaltene Graphiken, Zeichnungen, Kartenskizzen und bildlichen Darstellungen.

Name: **Katharina Hermannsdorfer**

Adresse:

Matrikelnummer:

München, den 26. Juli 2011

Katharina Hermannsdorfer